

Eden da Cruz Ferreira

Relatório Final:

Orquestrando o Espelhar de uma Jornada...

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof.^a Doutora Ana Coelho

Arguente: Prof.^a Doutora Paula Neves

Orientadora: Prof.^a Doutora Vera do Vale

Data da realização da Prova Pública: 23 de julho de 2015

Coimbra, 2015

“Durante a nossa vida: Conhecemos pessoas que vem e que ficam, Outras que vem e passam.
Existem aquelas que, Vêm, ficam e depois de algum tempo se vão.
Mas existem aquelas que vêm e se vão com uma enorme vontade de ficar...”

Charles Chaplin

Agradecimentos

Muitas são as etapas pelas quais passamos ao longo da vida, contribuindo todas elas para o nosso crescimento como indivíduos. A obtenção deste grau académico assume-se assim como mais uma etapa vencida, na qual várias pessoas deram, de diversas formas o seu contributo. Neste sentido, expresso aqui o meu mais sincero e profundo agradecimento a todas as que, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu desenrolar.

Não poderei deixar de agradecer do fundo do meu coração aos meus pais, a minha grande mãe que tudo fez para que pudesse neste momento conseguir estar nesta reta final, sem que nada me faltasse. A eles devo tudo.

Às minhas amigas não de sempre, mas para sempre, Melissa, Susana, Adriana e Catarina pelo papel essencial que têm na minha vida. Pela grande amizade e paciência, pelas palavras de apoio e encorajamento e por acreditarem sempre em mim.

À minha colega de estágio Patrícia.

Ao meu ilustre amigo/professor João Oliveira.

À minha irmã que também foi um marco importante nesta longa caminhada, tendo sempre estado presente o seu apoio.

À Doutora Vera do Vale por todas as críticas construtivas que tanto me fizeram pensar e melhorar o meu relatório.

Ao Mestre Philippe Loff, com quem, ficarei para sempre grata por todas as palavras de encorajamento e dedicação, em cada conselho e palavra de sabedoria bem como companheirismo.

Ao Presidente da Escola Superior de Educação de Coimbra, Doutor Rui Mendes pela parceria estabelecida com as diversas instituições, facilitando desta forma a existência dos meus estágios.

A todos os professores que passaram pela minha vida nesta jornada, contribuindo da melhor forma possível, bem como a Educadora Lisete Martins, um exemplo que levarei comigo para o resto da vida.

Orquestrando o espelhar de uma jornada...

RESUMO:

Com o passar dos tempos a separação entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB tem diminuído. Contudo, apesar dos esforços realizados, verifica-se ainda um distanciamento, não só a nível físico, como também ao nível curricular e pedagógico entre contextos. Esse distanciamento dificulta a comunicação entre profissionais, a compreensão mútua do trabalho desenvolvido e, consequentemente, a articulação entre estes dois níveis educativos.

Este relatório pretende apresentar a experiência em pré-escolar e em 1.º CEB, dando conta do que foi feito no sentido de promover a proximidade entre estes dois contextos, minimizando a disparidade que se verifica.

Num primeiro momento é apresentada a caracterização da instituição, referente ao grupo heterogéneo pré-escolar com o qual tive contato. Foi neste grupo de várias idades que pretendi desenvolver um conjunto de estratégias facilitadoras do processo de transição. Realizei tal tarefa com o apoio versátil das artes tentando minimizar os efeitos negativos que esta etapa pode ter no desenvolvimento e sucesso escolar do grupo.

Num segundo momento, o relatório apresenta a experiência em contexto 1.ºCEB, norteadas pela ideia de que a escola deve focalizar-se mais na criança, visando o apoio indispensável dos pais, assumindo-a como o agente ativo no processo de aprendizagem.

O papel do educador/professor, as experiências educativas e as metodologias utilizadas, suavizam a mudança entre dois contextos distintos, numa perspetiva real de continuidade educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Articulação, Parceria, transição, arte, comportamento, família.

Orchestrating the mirror of a journey ...

Abstract:

Over the time separation between pre-school and the 1st CEB has decreased. However, despite these efforts, it appears still a gap, not only physical, but also the curricular and pedagogical level between contexts. This gap hinders communication between professionals, the mutual understanding of their work and therefore the relationship between these two educational levels.

This report aims to present the experience in preschool and in 1st CEB, giving that account was made to promote the proximity between these two contexts, minimizing the disparity that exists.

At first it appears to characterize the institution, referring to preschool heterogeneous group with whom I had contact. It was this group of various ages who mean to develop a set of strategies that facilitate the transition process. I performed this task with the versatile support of the arts trying to minimize the negative effects this step can have on the development and school success of the group.

Secondly, the report presents the experience in 1st CEB context, guided by the idea that the school should focus more on the child, aimed at the indispensable support of parents, taking it as the active agent in the learning process.

The role of the educator / teacher, educational experiences and the methodologies used, smooth switching between two distinct contexts, a real prospect of educational continuity.

Keywords: Joint Partnership, transition, art, behavior, family.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
SECÇÃO A – CONTACTO COM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	5
PARTE I	7
CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	7
1. Caracterização do Ambiente Educativo	9
1.1. Instituição.....	9
1.1.1. Caracterização do grupo.....	10
1.1.2. Caracterização do ambiente educativo.....	12
1.1.2.1. Organização do espaço e materiais	13
1.1.2.2 Organização do tempo/ Rotina diária.....	18
1.1.2.3 Caraterização da Comunidade e parceiros educativos	19
1.1.2.4 Práticas da Educadora Orientadora Cooperante.....	20
1.1.2.5 Miniprojeto	22
1.2 Autorreflexão / intervenção	25
PARTE II	33
1.Adversidades presentes nos Problemas de Comportamento	35
2. A importância da Expressão Plástica	41
3. Abordagem de Mosaico	49
3.1. Fundamentação, questão e objetivos do estudo	49
3.2. Metodologia	52
3.2.1. Concretização do Estudo.....	55
3.2.2. A entrevista	58
3.2.3. Tratamento e análise de dados	58
3.2.4. Conclusão do estudo	61
SECÇÃO B – CONTACTO COM O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	63
PARTE I	65
CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	65
1. Contextualização do 1.º Ciclo.....	67
1.1 Caracterização Geral do Agrupamento	67
1.2 Escola.....	68

1.2.1	Caracterização da Turma	69
1.2.2	Caracterização do Ambiente Educativo	70
1.1.2.1	Organização dos materiais/espço Pedagógico.....	70
1.1.2.2	Organização do Tempo	71
1.1.2.5	Perfil da professora cooperante/Metodologia	71
1.3	Projeto	73
1.4	Auto reflexão /intervenção.....	75
PARTE II		81
1.	Transição entre dois níveis de ensino: a Educação Pré- Escolar e o 1.º Ciclo: A relação entre o Educador(a) de Infância e Professor(a) do 1.º Ciclo	83
2.	A hiperatividade/défice de atenção vista numa outra ótica.....	89
2.1.	Conceitos/ sintomas caracterizadores	89
2.2.	Diagnóstico	91
2.3.	Consequências inerentes	92
2.4.	Metodologias Educacionais	94
3.	A importância da Família no Desenvolvimento da Criança.	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		111
APÊNDICES.....		123
Apêndice 1 – Entrevista às crianças A e B referente à Abordagem de Mosaico.		125
Apêndice 2 – Entrevista aos pais		130
Apêndice 3 – Entrevista à Educadora Cooperante.....		132
Apêndice 4 – Caracterização da sala de pré-escolar		133
Apêndice 5 – Construção da Teia referente ao Projeto em Pré-escolar		135
Apêndice 6 – Atividade para acessórios de Dramatização em Pré-escolar.....		136
Apêndice 7 – Catálogo de roupas de personagens		136
Apêndice 8 – Atividades para a decoração da sala		137
Apêndice 9 – Atividade para o Dia de Páscoa		138
Apêndice 10 – Realização da Mascote.....		139
Apêndice 11 – Realização de um coche.....		140
Apêndice 12 - Dramatização.....		141
Apêndice 13 - Pictograma.....		142

Apêndice 14 - Planificação 1 - Início do Projeto em Pré-escolar	143
Apêndice 15 - Planificação: Tema: “Vamos decorar a nossa salinha”, em Pré-Escolar	146
Apêndice 16 - Planificação :Tema: Prenda do dia da Mãe em Pré-Escolar.....	149
Apêndice 17- Atividades pontuais feitas em primeiro ciclo referente ao projeto “Os Romanos”	151

Abreviaturas

1.º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

E.E.- Encarregado de Educação

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim-de-infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

PCT- Plano Curricular de Turma

PHDA- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

PIAF - Plano de Intervenção e Apoio à Família

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final surgiu no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integrantes do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Coimbra, para a obtenção do grau de Mestre. Este relatório tem como principal propósito sintetizar o meu percurso formativo, em particular evidenciar, as competências profissionais adquiridas ao longo da formação, nas situações de prática supervisionada em dois níveis educativos – Educação Pré-escolar e 1º CEB.

A redação deste documento ramifica-se em duas partes primordiais. A secção A relativa ao contacto com o pré-escolar e a secção B relativa ao 1.ºCiclo. Neste sentido, a Parte I de cada uma destas secções integra a contextualização e o itinerário formativo das práticas de ensino.

Em tais práticas, supervisionadas em Educação Pré-escolar e 1ºCiclo, onde se encontra uma caracterização dos contextos institucionais, dos grupos de crianças e das organizações dos ambientais educativos- *espacial, temporal e intervenção educativa da educadora/professora cooperante*.

Ainda nesta mesma parte, é evidenciada uma descrição de uma análise crítico-reflexiva e uma reinterpretação das fundamentações das minhas opções educativas, da organização e planeamento de atividades desenvolvidas, e aspetos ou situações considerados pertinentes, relativamente às práticas habituais.

Na Parte II procuro, fundamentalmente, dar a conhecer experiências que considero fulcrais durante o decorrer dos respetivos estágios. São desta forma, patenteadas e elucidadas seis experiências-chave, repartidas pelas duas secções A e B.

No que concerne à Secção A, foram explanadas três experiências, intituladas por “*Adversidades presentes nos problemas de comportamento*”, “*A importância da expressão plástica*” e a “*Abordagem Mosaico*”.

As experiências-chave, relativas às vivências do estágio do 1ºCEB, prenderam-se com: “*A transição entre os 2 níveis de ensino a educação pré-escolar e o 1ºCEB: A relação entre educador de infância e professor de primeiro ciclo*”,

“Hiperatividade/défice de atenção visto numa outra ótica” e “A importância da família no desenvolvimento da criança”.

Por último, são apresentadas as considerações finais, onde reflito sobre todo o meu percurso, no desenvolvimento de competências profissionais adquiridas, e, ainda, as referências bibliográficas, alusivas às obras consultadas, e os apêndices, que permitem completar e suportar o que é elucidado ao longo do relatório.

Atribuí o título **“Orquestrando o espelhar de uma jornada...”**, porque como este relatório, tem a ver com a minha a minha vivência, enquanto *estagiária/estudante* da licenciatura em educação básica e mestrado em educação Pré-escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo de todo o meu percurso académico as ferramentas/experiências mais marcantes e fulcrais no desenrolar da minha atuação enquanto futura educadora/professora, podem, desta forma, serem assim salientadas.

Afirmando deste modo, que Sou o maestro da minha própria vida com o objectivo firme de conseguir uma Bela melodia por onde passaram e passarão crianças que terão características tão diferentes como cada instrumento musical existente numa Orquestra.

SECÇÃO A – CONTACTO COM A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PARTE I

**CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

1. Caracterização do Ambiente Educativo

1.1. Instituição

A prática pedagógica em Educação pré-escolar realizou-se numa instituição da rede pública, fora do centro de Coimbra, na freguesia de S. João do Campo.

A comunidade adjacente a que a instituição se destina é proveniente de um meio socioeconómico médio/baixo, onde a maioria das crianças recebe apoio social e a maioria dos encarregados de educação não tem formação académica superior.

A nível estrutural, o edifício que serve de jardim-de-infância é composto por apenas um piso, rés-do-chão, um *hall* de entrada com acesso a uma instalação sanitária para adultos e um gabinete, uma sala polivalente/refeitório, uma cozinha/copa, uma instalação sanitária para crianças, um corredor largo, de acesso, que serve de vestuário, duas salas de atividades e por fim duas arrecadações.

O ambiente interior é afável, com boa iluminação natural e boas condições de arejamento. Possui mobiliário adequado e à altura das crianças, resistente e seguro, de fácil conservação e limpeza. As duas salas de atividades e a sala polivalente/refeitório possuem aquecimento.

O espaço exterior é amplo e agradável, proporcionando desta forma um lugar diferente às crianças. Tem um parque infantil, bem como uma zona verde e uma casa de arrumos. Dentro deste espaço as crianças encontravam-se em segurança, porque existe um gradeamento.

No que diz respeito à equipa pedagógica, esta é constituída por duas educadoras de infância ligadas ao quadro de Agrupamentos de Escolas, exercendo uma delas funções de coordenação do departamento de docentes. Pertencente a esta mesma equipa, existe um professor de educação especial, um professor de expressão musical, um professor de inglês e um professor de expressão motora que abrange todas as crianças, praticando música e inglês.

A equipa de pessoal não docente, é composta por três assistentes operacionais e por uma assistente técnica. Dão resposta à componente não letiva de apoio à

família, prestando apoio educativo de forma direta ou indireta com o grupo, tendo como funções: a da cozinha, a da limpeza, a da supervisão, do auxílio durante as ocupações e ainda as atividades extras curriculares das crianças. Esta equipa trabalha de forma cooperativa e como um verdadeiro espírito de grupo, pois as decisões são partilhadas e discutidas por todos.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância rege-se pelo calendário escolar da rede pública: a competente letiva decorre das 9h00 às 12h30 e das 14h às 15h30. Contudo, e para dar respostas às questões parentais, a instituição tem a sua abertura às 8h e encerramento às 19h, estando desta forma a CAF (Componente de Apoio à Família), distribuída por três períodos: das 8h00 às 9h00, das 12h30 às 14h e, por fim, das 15h30 às 19h.

No ano letivo 2013/2014, nesta instituição, das cerca de 48 crianças, nenhuma delas referenciadas com necessidades educativas especiais.

1.1.1. Caracterização do grupo

As crianças com as quais tive contacto direto, no jardim-de-infância, constituíam dois grupos subdivididos, cada um ao encargo de uma educadora.

O grupo com o qual trabalhei, ao longo do ano letivo, era constituído por vinte e quatro crianças, dez são raparigas e catorze são rapazes.

Sendo um grupo heterogéneo, relativamente às idades, era constituído por três meninas e três meninos de três anos, quatro meninas e quatro meninos de quatro anos e no que diz respeito às crianças de cinco anos, três meninas e sete meninos.

Ao dialogar com a educadora cooperante, fui informada de que passado o período de adaptação, no início do ano, que aconteceu com muita tranquilidade e apenas uma ou outra criança, pontualmente, chorou no momento da separação do adulto que a acompanhava. Posso assim concluir que todas as crianças se sentiram confortáveis e rapidamente estabeleceram laços entre elas e os adultos.

Foi um grupo que teve diferentes estádios de desenvolvimento, onde quase todos sabiam o seu nome completo e nomeavam a localidade onde habitavam.

O grupo era heterogéneo a nível etário, a nível cognitivo, a nível sociocultural e a nível socioeconómico, apresentando características de autonomia em todos os aspetos, nomeadamente na higiene pessoal, na alimentação e na realização de tarefas. É de salientar que nenhuma das crianças dormia a sesta.

Foi, de um modo geral, um grupo caracterizado por crianças conversadoras, que gostavam de ver e contar histórias, crianças bastante dinâmicas, tendo em conta que, ao nível do desenvolvimento da linguagem, demonstravam compreender as mensagens que lhes eram transmitidas e exprimiam-se bem oralmente. Eram crianças sociáveis que tinham conhecimento das regras, dentro e fora da sala. No entanto, existiam alguns conflitos entre elas que não conseguiam resolver sem a intervenção da educadora, isto porque recorriam a ela à mínima frustração. Mas, apesar de tudo, as crianças demonstravam sentido de partilha e de entajuda.

Considerando as áreas de Formação Pessoal e Social e da Expressão e Comunicação é de referir que foi um grupo globalmente alegre, extrovertido e comunicativo, com o adulto e entre si. As crianças mais reservadas não perderam essa característica base da sua individualidade e, atualmente, já comunicam com maior desenvoltura as suas opiniões, decisões e emoções.

As regras de saber estar em grupo, já interiorizadas, não foram algumas vezes aplicadas, visto ainda haver crianças a mostrarem dificuldade em respeitar e ouvir o outro, em partilhar brinquedos e materiais diversos, em esperar pela sua vez, usando, frequentemente o conflito e a agressão física para fazerem valer os seus desejos. Esta situação de conflito, na sua maioria, foi resolvida com a intervenção da educadora.

As assimetrias verificadas em relação à linguagem, numa fase final, pareciam mais ténues, visto que as crianças estavam mais comunicativas e revelavam uma maior destreza na expressão, na dicção e na utilização de vocabulário, tanto entre si como nas relações para com os adultos.

Desta maneira, posso afirmar que o grupo funcionou como um “andaime” para com as crianças de idades três anos, auxiliando-as nas suas dificuldades e ainda na aprendizagem de ações e normas, muita das vezes por imitação dos seus pares.

Esta relação que se estabeleceu é defendida por Vygotsky, citado por Papália (2006, p.82), como uma aprendizagem através da interação social, onde “... os adultos (ou pares mais desenvolvidos) devem ajudar a dirigir e a organizar a aprendizagem de uma criança até que ela possa aprender...”, sendo essa interação a grande referência deste jardim-de-infância.

O grupo apresentou crianças de diferentes idades e, do que pude observar, é notório que as crianças de três anos tinham a tendência de ver nas de cinco anos, até mesmo nas de quatro anos, os seus grandes alicerces, uma vez que, quando “trabalham” em grupo ou quando estavam em brincadeiras, interrelacionam-se muito bem. As crianças de três anos procuravam imitar as mais velhas, muitas das vezes, inconscientemente. Este fato é algo que pode demonstrar a aprendizagem por imitação, ou a aprendizagem social, defendidas por Bandura citado por Papália “... as crianças, em especial, aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos.” (Papália, 2006, p.73).

No decorrer do estágio, fui-me apercebendo que as crianças adoravam ouvir histórias, andar de triciclo e fazer desenhos. A motricidade fina estava bem desenvolvida nas crianças das diferentes idades. Somente as crianças de três anos, tinham um pouco mais de dificuldade em pegar corretamente numa tesoura para cortar papel, no entanto, no que respeita ao saber “pegar num lápis” para fazer um desenho, todas o faziam sem qualquer dificuldade.

1.1.2. Caracterização do ambiente educativo

O ambiente educativo deve: “Organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p.31).

Neste sentido, acho extremamente importante que o ambiente seja estável e acolhedor, proporcionando desta forma o bem-estar das crianças, levando estas a alcançar de uma melhor forma a autonomia bem como a imaginação e o encanto pela descoberta.

Acho igualmente importante que exista um ambiente propício para que a criança assuma um papel ativo no processo de construção do seu conhecimento e até

mesmo da sua personalidade. Inclusive, Vasconcelos, (2009a, p.55) afirma que as crianças não podem ser vistas como “um passivo vasto recetor de saberes”, todavia, sou apologista de perspetivar as crianças como seres ativos e competentes na aquisição dos mesmos saberes.

Mediante esta linha de pensamento, na minha prática educativa e juntamente com a minha colega de estágio, ao observar as crianças, pudemos compreender a forma como elas erguiam o seu mundo e compreendiam o que normalmente trazem da realidade para o mundo fictício que imaginam. A brincar a criança expressa-se, deixa transparecer o que sente naquele determinado momento, ou seja, exterioriza, aquilo que tem dificuldade de colocar com palavras.

Desfrutei de um contacto muito direto com todas as crianças, muitas das vezes coloquei-me ao nível delas, interagindo nas suas brincadeiras.

Quando dedicadas à construção de puzzles, muitas crianças foram capazes de de o fazer utilizando 20 ou 50 peças. Nestes momentos, verifiquei que existia espírito de interajuda entre os pares, para a prossecução de tais tarefas.

1.1.2.1. Organização do espaço e materiais

A organização dos materiais e do espaço devem ser tidos em consideração, tal como é referido nas OCEPE “os espaços de educação em pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (ME, 1997, p.37), ou seja, o material e a forma como está disposto pelo espaço, condicionam sempre, quer o ensino quer a aprendizagem de um qualquer conteúdo.

Deste modo, a arquitetura do espaço, é “uma das variáveis fundamentais de estruturação didática da escola infantil...”, e como variável fundamental ela “...é a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar na escola, e que potencia o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte de seu tempo diário” (Zabalza, 1992, p.119).

Uma vez que a organização do espaço deve ser planificada de acordo com as necessidades e interesses das crianças, esta é alterada sempre que as mesmas manifestem novas curiosidades. É de grande importância que a criança tenha voz na organização do espaço, bem como nas mudanças efetuadas, segundo as OCEPE refere que “o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado e como pode ser utilizado e que partilhem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (ME, 1997, p.38).

No que diz respeito aos materiais, o educador deve ter em conta alguns critérios e cuidados, pois estes devem promover segurança e funcionalidade, as OCEPE salientam dizendo que “na escolha de materiais o educador deverá atender a critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético” (ME, 1997, p.38).

Espaço interior

Sala de atividades

A sala de atividades, onde pude vivenciar a minha prática pedagógica, encontrava-se preparada para desenvolver uma progressiva autonomia e independência nas crianças. (Apêndice 4).

A sala, era ampla e bem arejada, com iluminação natural. Continha duas fachadas com janelas, acentuando, desta forma, uma boa iluminação natural que interferia no ambiente, “a luz natural é também uma maneira de suavizar o ambiente e trazer para os interiores elementos naturais” (Hohmann & Weikart, 2009,p.164) o que permitia em, conjunto com a exploração do exterior, um aglomerado de condições para evidenciar que existe, segundo (ME, 1997, p.39), uma ligação entre o espaço interior e o exterior do jardim-de-infância, no sentido em que ambos assumem uma grande importância no processo educativo das crianças, “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que podem oferecer”.

Este espaço dividia-se por áreas de trabalho que permitiam ao grupo, segundo Oliveira-Formosinho (2007, p.66), “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade”.

Existiam quatro placares que tinham como intuito a exposição/divulgação de trabalhos e de suporte do material orientador do dia-a-dia. Num dos quadros estava o calendário com os aniversários das crianças do grupo, e nos outros encontravam-se, o quadro do tempo, que auxiliava as crianças nas atividades quotidianas; um cartaz com as estações do ano e o quadro de presenças.

O mobiliário encontrava-se em ótimo estado de conservação e com uma panóplia de matérias. Dispunha de três mesas, uma para as crianças dos três anos, outra para as crianças dos quatro anos e, por fim, uma para a dos cinco, com uma maior dimensão, uma vez que havia mais crianças com esta idade. Estas mesas serviam de apoio a quase tudo o que era feito pelas crianças, desde a realização de tarefas autónomas, às de grande e pequeno grupo.

Existia também um armário que servia de apoio à educadora, bem como um lavatório. Em torno da sala eram evidentes estantes que serviam de apoio às atividades das crianças. Estas encontravam-se ao nível das crianças, como forma de facilitar o seu acesso.

A sala estava subdividida em quatro grandes zonas distintas, a zona do jogo simbólico, a “casinha das bonecas”, que dispunha de todos os materiais organizados de forma a facilitarem as interações em pequeno grupo. Desta forma, as crianças desenvolviam a imaginação, a criatividade e a autonomia, uma vez que nestas áreas se envolviam em atividades de exploração e imitação, “papéis e as suas relações interpessoais específicas”, patentes no dia-a-dia de uma família, (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66).

Outra das zonas era a da informática, onde se encontravam dois computadores que continham alguns jogos pedagógicos. As crianças tinham ao dispor este material tecnológico e podiam explorá-lo sempre que quisessem. Neste cantinho era evidente o desenvolvimento de competências em diferentes linguagens

como as da oral, da escrita, da matemática e até mesmo da motricidade fina, no que diz respeito ao manuseamento do cursor do rato.

A zona da “mantinha” era uma área de comunicação (planeamento, discussão e avaliação) e tinha como objetivo permitir às crianças momentos de conversação, narração de histórias e até mesmo momentos de avaliação-reflexão.

Tendo em conta esta área, era possível desenvolver nas crianças o trabalho cooperativo, a capacidade de gestão de conflitos, as competências linguísticas de escrita e até mesmo dos raciocínios matemáticos.

Esta zona também era utilizada para a produção de várias construções em conjunto com as mesas de trabalho formando, desta forma, outra zona. Existiam vários tipos de puzzles, desde os mais complexos aos mais simples, de cartão, madeira, plástico, grandes, médios e pequenos.

“ Todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas” (ME, 1997, p.76).

O local onde os jogos estavam arrumados era de fácil acesso para as crianças, bem organizado para que pudessem usufruir, livremente, e de forma adequada.

As mesas de atividade eram utilizadas para a realização de atividades de expressão plástica, onde as crianças tinham à sua disposição todo o tipo de materiais para as realizarem. Maioritariamente, faziam desenhos, no entanto, existiam atividades específicas em que estes utilizavam os materiais para a realização de recortes, colagens, moldagens, entre outros.

Neste sentido e de acordo com as OCEPE, a oportunidade de contactar com estes materiais apresentava “meios de alargar as experiências, desenvolver a imaginação e as possibilidades de expressão” (ME, 1997, p.67).

Sala polivalente

Outro espaço que as crianças utilizavam muito era a sala polivalente. Neste espaço eram realizadas as refeições, bem como a receção das crianças de manhã e ao final do dia.

A sala dispunha de uma estante com vários materiais para as crianças usufruírem e ainda um televisor que, no período em que estive na instituição, passava sempre desenhos animados.

O espaço era amplo, com quatro conjuntos de mesas e placares com trabalhos expostos feitos pelas crianças.

Espaço exterior

O espaço exterior reservava grandes potencialidades às crianças para que estas se desenvolvessem de forma mais saudável e pudessem aprender, brincando, sendo uma forma de complemento do espaço interior da instituição, - “prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao “ar livre” (ME., 1997, p.39).

Este espaço no jardim-de-infância, não apresentava perigos que colocassem em risco as crianças e encontrava-se adaptado a todas as idades existentes. Todos os materiais estavam em boas condições, tal como é afirmado nas OCEPE, os mesmos deviam, “corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança” (ME, 1997, p.39), e correspondiam.

Assim, desta forma, existia uma grande variedade de materiais, desde uma estrutura em madeira constituída por um escorrega, assim como baloiços, duas casinhas de plástico que tinham o auxílio de um gradeamento, mesas do mesmo material e caixas com brinquedos que serviam de apoio às brincadeiras. Os triciclos eram outra atração existente.

Para além de tudo isto, existia no exterior uma zona coberta, um alpendre, que facilitava a vinda à rua nos dias em que as condições atmosféricas não o permitiam, isto para a prática da expressão motora.

O espaço exterior era utilizado pelas crianças três vezes por dia: depois do lanche da manhã, depois de almoço e após o lanche da tarde. Todos estes momentos eram supervisionados pelas educadoras e auxiliares.

No que diz respeito aos dias mais solarengos, as crianças vinham sempre para a rua com o chapéu na cabeça e, visto que existiam algumas árvores em redor do JI, as crianças podiam assim usufruir de sombra natural.

Por fim, tal como afirma Hohmann e Weikart (2011, p.212), o espaço exterior era “uma área maravilhosa para as crianças”, na medida em que lhes oferecia uma panóplia de “...experiências causadas ou de cariz não intencional...”, levando-as à exploração autónoma, (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34).

1.1.2.2 Organização do tempo/ Rotina diária

Os elementos da rotina diária: planeamento, trabalho, revisão, grupo pequeno, grupo grande e tempo exterior – proporcionam um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que estas, ao longo do dia, perseguem os seus interesses e resolvem os seus problemas, (Hohman & Weikart, 2009, p.222).

A rotina diária das crianças deve ser tida em conta pelos adultos, uma vez que se assume como um sustentáculo para as mesmas. Para além deste fato, desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo e baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-Temporal da sala (Zabalza, 1998).

Assim sendo, o tempo educativo da sala onde estagiei era flexível, existindo momentos que se repetiam, com o intuito de promover um clima de segurança, fazendo com que as crianças se sentissem como parte integrante do processo.

A manhã começava com um momento de conversa em grande grupo onde se contavam as novidades, marcavam-se as presenças, e assinalava-se o tempo. Posteriormente, o trabalho das crianças era orientado pela educadora, existindo a hora do conto e de seguida o lanche da manhã (pelas 10h). Quando regressavam, e até ao almoço (pelas 12h), faziam a reflexão sobre a respetiva história, através de

desenhos realizados pelas crianças. Se esta tarefa era feita com mais rapidez, escolhiam a área para onde queriam ir brincar no resto do tempo.

Tal como afirma Homann e Weikart (2009, p. 45), “...a forma como as crianças utilizam áreas onde vão brincar e interagir com os colegas e adultos, é definida pela rotina diária...”, a rotina assim defendida nesta instituição, oferecia uma estrutura para os acontecimentos do dia e proporcionava à criança tempo para expressar os seus objetivos e intenções.

No início da tarde, depois das crianças irem ao exterior, se o tempo permitisse, regressavam à sala e realizavam tarefas, como por exemplo preparar festas/prendas/decorações, (apêndice 8, 9), o que na minha opinião fazia com que a rotina, não fosse fixa. Nem nós estagiárias, nem a própria educadora, sabíamos ao certo o que iria acontecer naquele dia. No entanto, achei que havia uma preocupação por parte da educadora em fazer com que as crianças de cinco anos fizessem, sistematicamente, fichas de preparação para 1.º Ciclo.

Outro fator a salientar é que o JI pertencia a um agrupamento e as visitas de estudo foram uma constante, levando assim, a que algum do trabalho planeado por nós estagiárias, ficasse pendente, porém nunca foi esquecido por nós que era importante fazer alterações quando se considerava conveniente, adaptando os tempos da rotina ao grupo de crianças com o qual se trabalhava.

É importante salientar que a educadora não privava as crianças de nenhuma atividade que estas quisessem fazer, despertando-as e apoiando-as para a tomada de tais decisões, bem como para interação nas diferentes áreas e com os diferentes intervenientes na vida diária de cada criança.

1.1.2.3 Caraterização da Comunidade e parceiros educativos

No que toca à instituição, devo salientar desde já que fiquei muito agradada no que se refere ao nível da cooperação. Senti que havia um grande sentido de entreajuda por parte do pessoal docente, não docente e pelos familiares/pais. Como exemplo refiro a festa de final de ano, que tendo a quermesse, a alimentação e a sua divulgação como tarefas a realizar, foi da inteira responsabilidade dos pais.

Quinzenalmente, e depois semanalmente, juntaram-se para debater estes assuntos. Esta associação de pais visava trazer o maior número de pessoas para a festa com o intuito de angariar fundos para a instituição, o que veio a conseguir.

Desta forma, foram ao encontro do que o ME afirma quando diz que “o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (ME, 1997, p.23).

As educadoras neste sentido, estiveram também sempre presentes, assim como, o pessoal não docente, elogiando e agradecendo todos os contributos voluntários da comunidade para o processo educativo.

Deram assim cumprimento à Lei nº5/97 de 10 de Fevereiro que afirma que se deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade”.

Por fim, gostaria de salientar que as famílias são, maioritariamente, tradicionais, constituídas por três ou quatro pessoas.

Existem no entanto algumas crianças que pertencem a famílias monoparentais.

1.1.2.4 Práticas da Educadora Orientadora Cooperante

Inicialmente, em conversas com a nossa educadora cooperante, foi notório que esta segue uma pedagogia de participação, tendo em conta a diferenciação pedagógica e partindo dos saberes e interesses das crianças.

Todavia, no que se refere à minha educadora cooperante esta não segue nenhum modelo específico assim como a instituição, dado que, para a orientadora, o mais importante nestas idades era o brincar, uma vez que o conhecimento não é algo predeterminado desde o nascimento. O conhecimento é sim consequência das ações e interações com o mundo.

A educadora cooperante, pelo que pude observar foi bastante dinâmica. Reunia as crianças na manta, tentava sempre desenvolver uma área específica, desde a matemática, fazendo pequenas operações e desenvolvendo o cálculo mental até 10.

Apesar das crianças brincarem bastante, saliento que exercitavam a sua imaginação através do relacionamento com os interesses e as necessidades, porque na verdade, a interação da criança com a brincadeira, obrigava a surgir a reflexão, a organização, a construção, a desconstrução e a reconstrução do seu universo e de universos paralelos.

Tal como é afirmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p.17), que diz que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetiva no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte”, as tarefas realizadas pressupunham uma diretriz educativa para o futuro, não deixando, no entanto, de mirar a escolaridade que daí adviria.

No que diz respeito aos projetos e atividades desenvolvidas na instituição, a educadora cooperante defendia o trabalho em equipa e a cooperação com a outra educadora do estabelecimento, envolvendo também os pais e a comunidade. Dessa forma, encarava-se assim a criança como um ser ativo, competente e capaz de protagonizar a sua aprendizagem e desenvolvimento em diferentes faixas etárias.

Apesar de não seguir nenhum modelo específico, a educadora defende completamente o “brincar”, pois cada criança era livre de encarar uma tarefa da forma que melhor entendesse desde que o objetivo fosse o sucesso da mesma.

Em relação à orientadora, posso afirmar que se fixou nas crianças fazendo delas o melhor que existe no mundo, tratando cada uma de maneira diferenciada, indo ao encontro dos seus interesses, sem nunca esquecer as regras e o bem-estar das mesmas.

Desta forma a educadora cooperante, assume assim um papel fundamental na inserção, aceitação e envolvimento das estagiárias junto das crianças. Por outro lado,

a educadora cooperante teve também implicação clara na formação de cada estagiária, enquanto pessoa e profissional, tal como se afirma em Matias e Vasconcelos (2010, p.21), “...adquire maior influência nas experiências pedagógicas (...) e no desenvolvimento e sucesso”.

1.1.2.5 Miniprojeto

Relativamente à fase de implementação e gestão pedagógica, o nosso projeto visou dar continuidade ao projeto do agrupamento da escola que se centrou no tema “Coimbra com História”, do qual partimos para o subtema sugerido pelas educadoras cooperantes, “Personagens Emblemáticas de Coimbra” (Apêndice 14).

Assim sendo, as histórias marcantes das quais partimos foram as de Inês de Castro, D. Pedro, D. Isabel e D. Dinis, figuras emblemáticas da Cidade. Houve, no entanto, algum receio de abordagem por não ter sido uma questão/problema que partisse das crianças, uma vez que um projeto pressupõe assim, uma situação ou um problema que é necessário resolver, um problema que assistisse às crianças, que delas emanasse “... uma intenção, uma curiosidade ou um desejo de realizar qualquer coisa que se traduz na decisão de desencadear um processo” (ME, 1998, p.92).

Contudo, na minha opinião, assim que iniciámos a teia de ideias com as crianças (Apêndice 5), esse receio mudou, isto porque a maioria das crianças tinha já presente toda a história destes dois casais, muito superficialmente é verdade, mas tinha presente a noção de quem eram e da sua importância.

Iniciámos os trabalhos com a apresentação de um teatro de sombras com um texto da nossa autoria, narrando a história de Pedro, Inês, D. Isabel e D. Dinis, bem como a ligação entre as personagens. Participei caracterizada de D. Isabel, enquanto as minhas outras duas colegas representavam atrás do painel o que eu ia dizendo.

No final desta apresentação, dialogámos com as crianças e vimos como estas tinham percebido bem a história, sendo capazes de nos explicar cada pormenor do que se tinha passado com as personagens. Senti que a nossa mensagem foi passada para as crianças da melhor forma, o que me deixou muito orgulhosa.

Posteriormente, fizemos a “Grande Teia” com as crianças das duas salas juntas. O ponto central da teia foi os dois casais “Inês e Pedro” e “D. Dinis e D. Isabel” onde demos a oportunidade a todas as crianças de exporem o que queriam saber a respeito destes, e as questões levantadas foram as mais diversificadas possível.

À medida que as crianças iam fazendo as questões, ilustravam também o que diziam. Estas tarefas foram realizadas no espaço exterior levando assim as crianças a estar mais focadas no que estavam a fazer. Todavia, foram apontadas inúmeras questões que sentimos estarem inconscientemente interligadas e que faziam parte de sete grandes focos de questões tais como: o transporte, a alimentação, a caça, os jogos, a escola/escrita, o vestuário/roupas e por fim, as casas/habitação.

A minha sala ficou com as questões relativas *ao transporte, à caça, à escola/escrita e ao vestuário*.

Sabendo, desta maneira, que o projeto nos dá a possibilidade de cruzar as diversas áreas, nem sempre é possível dar oportunidade às crianças de explorar e conhecer tudo o que o currículo sugere, contudo, conseguimos aliar o nosso projeto ao currículo, “Mas integrar o currículo não pode significar anular os interesses da criança...” (Gambôa, 2011, p.58).

Por esse motivo, tentámos englobar todas as áreas indo ao encontro das expectativas do grupo, mas uma das áreas que mereceu maior destaque durante o desenvolvimento do projeto foi a expressão plástica, uma vez que se tratava da criação de alguns objetos, e da sua manipulação, o que se afigurou mais interessante para os interesses das crianças. (Apêndice 6, 7, 10, 11, 13).

Neste processo, após a confeção dos seus fatos, com o apoio de um adulto desenvolvendo o trabalho individualizado, as crianças fizeram questão de os querer levar para casa para mostrar aos pais. Como forma de solução achámos que seria interessante fazê-lo, pois o envolvimento dos pais em projetos ou em atividades pontuais é essencial e importante, tanto para os próprios, que contactam de perto com

as aprendizagens que a criança vai fazendo, como também para a criança, que se sente valorizada e o seu trabalho considerado.

Pudemos constatar esse fato, correspondendo a uma citação de Kinney e Wharton, (2009, p. 93), “À medida que os filhos se tornavam mais falantes em casa e compartilhavam as suas opiniões, as suas ideias e os seus pensamentos mais abertamente, os seus pais afirmavam estar impressionados com o talento dos seus filhos (...) os pais estavam se envolvendo mais nos interesses de seus filhos em casa.”, onde notávamos uma melhoria do interesse e da auto-estima da criança.

Tendo em conta esta linha de pensamento, cada um levou uma coroa para casa a fim ser decorada com os pais da forma que quisessem. Os fatos, posteriormente, bem como os objetos de todos estes pontos debatidos no nosso projeto, foram utilizados para a dramatização, que foi o nosso meio de divulgação, bem como os cartazes que mostravam todos os trabalhos feitos pelas crianças à comunidade.

Esta decisão foi feita com entusiasmo. Todos queriam mostrar aos pais aquilo que tinham realizado durante as semanas que connosco trabalharam, assim surgiu a ideia de expor os trabalhos no espaço exterior, pois “... a função das exposições é oferecer às crianças um lugar para transmitirem o que gostariam de dizer aos outros sobre o seu trabalho.” (Katz & Chard, 2009, p.176), como melhor escolha para uma disposição mais ordenada e legível das obras das crianças.

As crianças entraram todas na dramatização e participaram também na construção do cenário. Aqui tentámos explorar com elas o trabalho de equipa, proporcionando desta forma a inter-relação e a cooperação entre o grupo, bem como explorar a ideia da obra completa, ou seja, fazer pertencer a criança a todos os estádios da conceção de um dado espetáculo. (Apêndice 12).

As crianças mostraram-se muito empenhadas e sempre bastante ativas.

A avaliação do projeto decorreu ao longo e no culminar do mesmo, uma vez que a cada atividade desenvolvida, era sempre dada voz à criança para se manifestar em relação à ação desenvolvida. Quando todo o projeto terminou, houve uma

conferência com o grupo, para avaliação do trabalho desenvolvido, das atividades de que mais tinham gostado, das que mais tinham suscitado interesse, e até do que não corra lá muito bem, ora por dificuldade ora por manifesto desinteresse.

Em geral, o resultado foi positivo o que se refletiu nas respostas do grupo, contudo, penso, que deveria ter feito parte da avaliação, a consolidação de alguns conceitos ou experiências, mas pela escassez de tempo, tal não foi possível. A avaliação do projeto é fundamental, tanto para a educadora como para o grupo, visto que, a educadora pode redefinir estratégias e técnicas que utilizou com as suas crianças e estas últimas, através da avaliação, poderem rever todos os passos que deram até chegar ao resultado final, consolidando, de certa maneira, todas as aprendizagens que construíram.

1.2 Autorreflexão / intervenção

Durante as duas semanas de atividades pontuais, aprendi que estratégias devo utilizar para captar a atenção das crianças, fazendo com que estas fiquem concentradas no que se vai fazer. Consegui ainda conhecer o tipo de atividades que as crianças mais gostam de realizar, nomeadamente, a das expressões.

Uma das maiores aprendizagens que levamos connosco e que devemos ter bem presente, é o fato de que temos que ter sempre em conta os conhecimentos prévios da criança, devendo valorizá-los e aprofundá-los se as mesmas mostrarem interesse nesse aspeto. Devemos acima de tudo, ouvir a criança nas suas diversas linguagens, tal como Kinney e Wharton (2009, p.23) sugerem, “É importante garantir modos eficazes de apoiar a criança a comunicar os seus pontos de vista e (...) aprender as muitas maneiras diferentes de as “escutar””.

Quando iniciamos qualquer atividade, devemos ainda ter em conta se as crianças conhecem ou não o material que irão explorar, como o exemplo dos materiais reciclados que foram utilizados na atividade da decoração da sala. (Apêndice 15). Só avançamos para a execução da tarefa destinada caso não se verifiquem tais situações, senão é nosso dever guardar um tempo para a exploração prévia do material.

Durante o decurso das atividades pontuais, a educadora cooperante esteve presente, em algumas delas, uma vez que foram implementadas durante a semana do dia da mãe, (Apêndice 16). Por essa razão, uma vez que a atividade foi sugerida pela mesma, esta pôde dar a atenção que desejava. Contudo, nas atividades posteriores que observou, valorizou a forma como falámos com o grupo e o ouvimos, deixando-as escolher o que pretendiam fazer em determinada atividade e a forma como íamos documentando as atividades, através do registo fotográfico e escrito.

Penso que foram ainda valorizadas as planificações que elaborámos, uma vez que não foram apontadas críticas, deixando-nos trabalhar de forma autónoma com o grupo.

A maneira como trabalhámos sobre temáticas diversas, indo sempre ao encontro do interesse e motivação das crianças, foi um passo relevante e que devemos ter sempre em conta quando trabalhamos com as mesmas e, especialmente, quando o trabalho é feito por projeto, sendo já uma ajuda aquando da implementação do mesmo.

A planificação das atividades realizadas é um fator de destaque por parte da educadora cooperante, uma vez que esta forma de registo é um dos processos que dá voz às crianças, sendo que ainda “... torna visível a aprendizagem das crianças e as encoraja a se tornarem o centro da sua própria aprendizagem” (Kinney & Wharton, 2009, p.27).

Como futura educadora, aprendi que as crianças nos surpreendem em cada intervenção, quer em momentos de aprendizagem, quer de exploração em brincadeiras. Foram elas que mais nos ensinaram durante todo este percurso, uma vez que, nos mostram através das suas atitudes, como devemos agir em determinado contexto, como devemos adaptar estratégias consoante a atenção e o interesse que demonstram, pois devemos adaptar-nos às crianças e aos seus interesses e não o contrário.

Aprendi ainda que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem específico, mas que é através do contacto com os seus pares que estas se desenvolvem, através do estímulo que parte da educadora.

Porém, algumas das dificuldades com que me debati passaram pelo controlo do tempo durante atividades ou em conversas com o grupo, visto que como o tempo era escasso, queríamos aproveitar todos os momentos em que o grupo estava disponível. Deste modo, para colmatar esta falha, recorremos à divisão do trabalho por pequenos grupos, o que levou a que muitas das coisas que gostaríamos de explorar com o grupo não tivessem sido nem sequer concebidas.

Refiro ainda que as dificuldades que fui sentindo ao longo de toda a prática de estágio, acabaram por culminar em aprendizagens, pois é com os obstáculos que encontramos no nosso caminho, que nos esforçamos para sermos melhores e para podermos, ultrapassando-os, refletir sobre o que nos auxilia ou não, visto que nos faz analisar o que correu bem e menos bem durante toda a prática educativa.

Tal como afirma Freire (2012, p. 49) “... o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando, criticamente, a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”. Essa mesma reflexão ajudou ao meu processo de evolução como educadora.

Sinto-me realizada, tenho um *feedback* positivo do meu estágio, uma vez que consegui realizar tudo o que tinha planeado com as crianças. Senti que a mensagem/aprendizagem que queria transmitir foi conseguida.

No que diz respeito à opinião dos pais, melhor também não poderia ter sido. Toda a comunidade escolar nos deu os parabéns, tendo, inclusive, pais em particular a felicitarem-me, dizendo que serei uma futura educadora muito dinâmica e criativa, o que me cobriu de orgulho e vontade de continuar.

Levo como saberes fulcrais desta experiência que a teoria é muito importante, para fundamentar as minhas práticas educativas. Tive essa experiência neste mesmo estágio. Achei que conseguiria, aplicando todos os métodos que aprendi, mudar o comportamento de uma criança, todavia, a verdade é que não consegui, o que me fez

concluir que não devemos apenas concretizar na prática aquilo que sabemos mas sim utilizar a teoria para a argumentação.

A prática ensina-nos a valorizar cada criança, cada personalidade, uma vez que a imprevisibilidade do seu ser e do seu comportamento, é algo que irá estar sempre presente nas suas ações e na vida em comum, de educador/educando.

Decerto que os saberes que levo não serão somente estes, mas acho que nem eu, neste momento, os consigo reconhecer todos. Percebo que ao longo da minha vida nada será em vão e nada me passará ao lado. Lembrar-me-ei de momentos que vivi nestas experiências para que, sem me aperceber, reflita acerca do que achei que no momento não seria tão relevante, bem como do que deverei defender com unhas e dentes no futuro, para atingir determinados objetivos,

A cada nova experiência recebemos sempre saberes que nos constroem, não apenas enquanto futuros profissionais, mas também enquanto seres individuais e em conexão com o mundo. Esta experiência de estágio demonstrou essa mesma construção. Deste II, saímos com uma nova forma de encarar a educação, de forma mais aberta, valorizando as múltiplas vozes da criança e as artes em interação, como dinamizadoras de aprendizagem.

Tendo em conta que a valorização das iniciativas das crianças promove sem dúvida, a sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem, esta valorização encontra-se de acordo com os pressupostos das novas didáticas defendidas por Perrenoud (1995), onde a criança possui um papel ativo e é considerada um ser com conhecimentos válidos. Assim Perrenoud (1995, p.121), defende que se deve “conceder” à criança “um espaço de iniciativa, autonomia, de negociação, de indecisão”, isto porque “as pedagogias ativas, cooperativas, diferenciadas apenas em força se permitirem no espírito” das crianças “e talvez mesmo no dos professores, uma outra construção de sentido”. O sentido referido, anteriormente, é aquele que cada criança dá às aprendizagens que constrói como sendo aprendizagens significativas.

Visando todos estes pontos com este estágio, aprendi que, de fato, o respeito pela individualidade de cada criança pressupõe que a educadora organize as experiências de aprendizagem, de forma a garantir que cada criança construa novas aprendizagens significativas, tendo em conta as particularidades das experiências e aprendizagens prévias.

Este estágio, desenvolvido neste contexto educativo, foi marcado por inúmeras situações que permitiram o desenvolvimento e aperfeiçoamento de capacidades que serão fundamentais no futuro profissional. Antes de mais, este estágio teve a particularidade de confirmar a real importância de se ser uma educadora observadora e atenta, pois são estes dois aspetos que permitem uma continuação ponderada e adequada na prática educativa.

Estes dois aspetos permitem, ainda, envolver ativamente as crianças nos processos de decisão.

Ao longo do estágio existiram situações para as quais nós, eu e a minha colega de estágio, não tínhamos tanto à vontade para resolver em atuação, o que rapidamente foi ultrapassado com o apoio da educadora cooperante e da própria supervisora de estágio.

A supervisão assume um papel fundamental na formação profissional de uma futura educadora, sendo através desta que se consegue perceber o que se deve e pode melhorar, e que acabará por exigir de cada estagiário uma reflexão individual e novas posturas de atuação futura.

Matias e Vasconcelos (2010, p.17) defendem que a supervisão fornece “aos futuros professores as ferramentas necessárias para agirem em contextos incertos, inquietantes e difíceis”, sendo essencial “adotar uma postura reflexiva onde estabeleçam permanentes conexões entre pensar e agir”. É neste sentido que considero que ser profissional é conseguir ultrapassar as dificuldades existentes, o que de melhor temos para dar.

No entanto, esta atribuição de significado encontra-se intimamente ligada aos interesses ou necessidades do saber. Estes indicam que as crianças querem, como

afirma Arends, “compreender o significado daquilo que estudam, o que leva a relacionar o conteúdo desse estudo com conhecimento prévio, com a experiência pessoal” (2008, p.23), e é aí que a reflexão atrás referida ganha um tremendo significado.

Por fim, as minhas intenções futuras são as mais positivas, tentando, desta forma ter presente que a melhor estratégia é criar interesse e motivação nas crianças que constroem novas aprendizagens, atribuindo um significado às mesmas.

Coll, Palacios e Marchesi (2001, p.29) afirmam que a atribuição é “um processo que nos mobiliza a nível cognitivo, e que nos leva a rever e a apelar aos nossos esquemas de conhecimento, a fim de dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem”, ou seja, ocorrem confrontos entre os conhecimentos prévios e o que está a ser observado e experienciado, permitindo reformular as aprendizagens prévias e/ou construir novas aprendizagens.

Uma das minhas atuais intenções que nunca terá fim, é a procura constante de conhecimento e a possibilidade de aplicar aquele que já possuo, uma vez que é na prática que adquirimos mais experiência, tanto profissional como ao nível da apreensão de novos conhecimentos. Aplicando aqueles que tenho, como já referi, necessário é verificar sempre se estes resultam ou se é necessário aplicar diferentes estratégias, aprendendo pelo contacto com as crianças e com a equipa educativa.

Outra das minhas intenções é poder usar as artes no processo de ensino e aprendizagem. Penso que é uma mais-valia para as crianças contatarem com diferentes expressões artísticas, sendo estas, áreas que sempre mais me despertaram curiosidade e interesse, e aplicadas para auxiliar e motivar as crianças, ainda mais interesse me suscitam. Contudo, é importante e não devemos esquecer, que o desenvolvimento da arte serve para auxiliar aprendizagens em outras áreas, “A área de expressões é também um espaço de aprendizagens concretas e específicas, que o educador deve procurar implementar com o respeito e a seriedade que qualquer área do saber deve merecer.” (Godinho & Brito, 2010, p.15).

A relação adulto/criança baseou-se na construção de confiança, amizade, respeito, comunicação e interajuda. Toda esta construção foi fácil, pois ambas as partes estavam motivadas para que tal resultasse, havendo sempre uma aproximação mútua. “... a noção de *scaffolding* foi introduzida por Wood, Bruner e Ross, em 1976, com o significado de “as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas (...)” conceito de parceria adulto/criança...” (Vasconcelos, 2009b, p.96) esta parceria notou-se dentro do grupo, uma vez que eu tentei sempre prestar atenção às dificuldades da criança, tentando funcionar como o tal andaime, auxiliando a criança a ultrapassá-las.

Avaliando toda a prática, deve ser realçada a existência de recursos humanos, que sempre se mostraram disponíveis para nos ajudar. Sem eles, o trabalho, provavelmente, não teria resultado conforme esperado.

Foi uma grande ajuda ter sempre presente o apoio de alguém com mais experiência e que nos fosse guiando na instituição, fazendo-nos perceber o seu funcionamento, a rotina das crianças, a gestão do tempo em sala de atividades, entre outras particularidades de compreensão.

Resumidamente, a vida é feita de escolhas, cada um segue o rumo que quer e, se o meu se cruzou com crianças, só tenho de confiar no destino e provar a mim mesma o que melhor sei fazer, pois, conviver com elas todos os dias poderá ser desgastante, mas nada paga as aprendizagens que levamos dessa mesma convivência. As crianças são a mais pura verdade de ver o mundo de outra forma, talvez mais equilibrada, portanto, cabe-me a mim e a quem acompanha a minha trajetória, fazer de cada uma mais e melhor, do que aquilo que fomos.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM PRÉ-ESCOLAR

1. Adversidades presentes nos Problemas de Comportamento

“... os problemas de comportamento resultam do enfraquecimento do crescimento emocional durante alguns períodos de desenvolvimento, com a consequente perda de confiança em si e naqueles que o rodeiam e o aparecimento de reações hostis devidas à ansiedade” (Hewett & Taylor, 1980, p.21).

Tal como os autores sugerem, os problemas de comportamento, levam a que algumas crianças possam vir a ter atrasos no desenvolvimento, tanto ao nível emocional como intelectual. Contudo, cabe à educadora encontrar estratégias para que estes comportamentos se modifiquem.

Na minha experiência de estágio, contactei com um grupo de crianças heterogéneo relativamente às idades. Neste era notório, por parte de algumas crianças, comportamentos menos adequados, podendo ser resultado de alguns problemas emocionais, como a falta de atenção em casa, ou pelo fato de as famílias se encontrarem desagregadas. Comportamentos, estes que perante as idades em causa, se evidenciava como sendo típico da idade.

O caso que destaco e sobre o qual pretendo fazer uma reflexão, refere-se a um caso pontual de uma criança que tinha um comportamento menos adequado, tendo em conta o resto do grupo de crianças. As demais, perante uma chamada de atenção, tentavam corrigir o seu erro, quando existisse. No entanto, neste caso específico, era diferente, pois a criança ainda fazia pior, aumentava o mau comportamento, e achávamos ser para chamar a atenção como certa forma de revolta. Assim sendo, a reflexão sobre esta temática pretende dar a conhecer o ‘*modus operandi*’ usado perante esta situação.

As medidas que coloquei em prática foram as mais variadas desde o contrato comportamental que “...é um acordo entre duas pessoas ou mais pessoas, estipulando as responsabilidades dessas pessoas, tanto no que diz respeito a um determinado comportamento como ao reforço pela sua realização” (Rutherford & Lopes 2001, p.78), ao reforço social que “é o ato que consiste em dar a um indivíduo uma resposta socialmente recompensadora...após a ocorrência do comportamento, o que

faz com que a frequência deste aumente” (Rutherford & Lopes 2001, p.64) bem como o sistema de créditos que consiste em recompensar a criança com algo de que ela goste, aglomerando o maior número possível desses créditos, entre outros. Todos estes métodos foram colocados em prática com o auxílio da educadora cooperante.

No seguimento desta linha de pensamento, na minha prática pedagógica, estes métodos foram aplicados em vários momentos. Ao longo do projeto surgiram algumas situações, das quais destaco uma a título de exemplo.

Como tal, passarei a explicar: — todas as crianças escolheram a personagem que gostariam de ser, levando-as assim a realizar o seu fato/vestuário para que no final do ano letivo participassem na dramatização. A criança que tinha sido escolhida para o lugar de destaque (REI), tinha um comportamento menos adequado. Indo ao encontro do estudo feito por Chess e Birch (1963), se tratava de que uma criança difícil ou “mother killer”, sendo que esta tinha irregularidades nas funções biológicas, intensa expressão de má disposição, períodos frequentes de birras e violentos ataques de cólera face à frustração.

Assim, eu e a minha colega de estágio em conversa com a educadora cooperante, após várias tentativas para que a criança não perdesse o seu lugar, chegamos à conclusão que não estava a surtir qualquer efeito, tal técnica aplicada. Desde logo, tomámos uma medida mais drástica e voltámos a fazer uma nova eleição do papel de rei. Assim sendo, a criança deixou de ser o rei e os colegas elegeram outra criança. Desta forma foi eleito o mais bem comportando da sala.

Tentámos fazer a criança mudar de comportamento, no entanto, tal tentativa não surtiu muito efeito. É um fenómeno bastante crítico, merecedor de uma atenção especial, dada a importância na mudança de comportamentos ditos difíceis.

Evidencia-se assim que este fenómeno já é bastante estudado por diferentes autores, por ser um assunto que desperta a curiosidade de muitos, e é muito recorrente.

Aprendeu-se desta maneira que existem inúmeras formas de atuar com crianças com um comportamento desajustado, levando-nos a perceber, no entanto,

que “os comportamentos desajustados podem apenas resultar do sentimento de medo, ansiedade, falta de confiança em si ou ainda de uma diferença e/ou dificuldade de compreender e lidar com a realidade” (Ministério da Educação, 1987, p. 263). Como tal, nunca devemos desistir da criança e apoiá-la sempre que possível tentado ir ao encontro do que ela ambiciona, mas nunca esquecendo as regras, embora ajustáveis às situações.

Também é importante salientar que “...as relações familiares, são um ponto fulcral na definição da personalidade da criança.” (Vaz, 1999, p.45), uma vez que o comportamento da mesma reflete os ensinamentos que ela tem presente na sua vida.

Bandura refere (citado por Papália, 2006, p.73) “... as crianças aprendem comportamentos sociais pela observação e imitação de modelos”. Contudo, o comportamento da criança pode variar consoante o espaço onde esta se encontra, o contexto físico e humano existente, uma vez que existem crianças, cujo comportamento em casa se diferencia, e muito, do da escola, “... em casa apresentam comportamentos insustentáveis, mas na escola funcionam muito adequadamente.” (Lopes, 2009, p.25).

É importante que a voz da criança vá ao encontro da autonomia que lhe damos durante o seu percurso, contudo, as regras são fulcrais para que o percurso desta seja aproveitado da melhor forma, seja qual for o contexto.

Devemos deixar que a criança tome as suas próprias decisões. Contudo, deixá-la explorar e desafiar-se a si própria, por si mesma, enquanto futura educadora, em minha opinião, não me parece uma regra única, dado que durante as práticas, sempre tivemos uma dada tendência, e constante, para guiar a criança no seu processo de construção de saberes.

Parece-me bem guiar a criança, se dermos a esta, também, uma certa liberdade e autonomia, capazes de produzir o espectável e imprevisível. Se não o fizermos podemos estar a estreitar a sua curiosidade e ambição nas experiências que fazem e que procuram conhecer. A aprendizagem que as crianças constroem deve ser assim algo empírica, “... construção do conhecimento através da experiência vivida e

da reflexão sobre essa experiência.” (Oliveira- Formosinho & Formosinho, 2011, p.22).

Levando esta linha de pensamento, é importante ter sempre em conta que a infância é um tempo feliz para grande parte das crianças. Elas brincam, crescem, aprendem, criam amizades, ligando-se pouco a pouco às pessoas e acontecimentos à sua volta.

Durante este processo a criança vai aprendendo a comunicar e a interagir, ajustando o seu comportamento às diversas solicitações e propostas que recebe do ambiente à sua volta. Há, no entanto, crianças que encontram dificuldades neste ajustamento, o que por vezes as leva a situações de conflito e isolamento em relação a amigos, educadores, familiares entre muitos outros.

Lopes (2009, p.28), afirma que “Há por exemplo situações de grupo que começam por ser situações de indisciplina mas que funcionam como catalisadores de atitudes de que posteriormente os participantes se arrependem mas cujas consequências já não são reversíveis.”

Desta forma, na minha opinião, a maioria das crianças, através do seu processo de crescimento, passa por períodos em que tem maiores dificuldades em se relacionar e comunicar. Exprime assim, essas dificuldades através de comportamentos que podem ser considerados desajustados para a sua idade. O ME (1987, p.263), afirma que, “a criança é levada, muitas vezes, a desenvolver comportamentos cada vez mais desajustados para obter atenção e respostas, acabando por ficar envolvida num ciclo vicioso em que o mau comportamento gera castigo e o castigo pior comportamento”.

Como tal, a indisciplina fica assim marcada como um dos grandes entraves ao sucesso do nosso trabalho, visto que tal como afirma Estanqueiro, (2010, p.62), a indisciplina é um “Conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula” e nos dias de hoje considero de extrema importância que a disciplina seja trabalhada desde cedo nas crianças pois a “escola é (...) um reflexo da sociedade” (Estanqueiro, 2010, p.63).

Reparei que se continuasse a dar importância a esta criança, o comportamento da mesma tornar-se-ia positivo, ou seja “os vínculos afectivos... têm uma grande importância para o desenvolvimento do ser humano, podendo portanto, dizer-se que toda a criança necessita de formar laços deste tipo para poder desenvolver de forma autónoma, com base num afeto seguro, sólido e incondicional” (González-Pérez & Pozo, 2004, p.47).

Por exemplo, quando tinha o grupo sentado à minha frente na manta e a criança em questão estava constantemente distraída, a falar e a perturbar os colegas, eu achei por bem chamá-la para o meu lado, sentá-la numa cadeira e atribuir-lhe o título de meu “secretário”.

Ao ter agido desta forma e dando esta importância à criança o comportamento da mesma mudou radicalmente, esta sentia-se de tal forma importante que agia da melhor forma possível, passando a ser um exemplo a seguir.

Testei a criança de tal forma que me ausentei da sala e passei toda a responsabilidade do bom comportamento dos colegas para a criança em questão. A verdade é que foi surpreendente. Todas as crianças o respeitaram tendo mesmo tido um ótimo comportamento.

Contudo achei que também não poderia dar sempre o papel de protagonista a esta criança para que as outras, não sentissem que aquela criança era especial. Ao ter tal atitude, a criança em questão voltava a ter o comportamento desajustado.

Com o apoio da minha colega de estágio quando estávamos reunidos em grupo tentávamos ao máximo elogiar o “Gonçalo”, nome com o qual o vou apelidar, sempre que este participava de forma ordeira, optando assim pelo reforço positivo “a introdução de uma gratificação, depois do comportamento – leva o comportamento reforçado a aumentar de frequência” (Vaz, 1993, p.44).

Outro ponto que gostaria de salientar, é que as crianças com dificuldades de relacionamento têm comportamentos imprevisíveis e é difícil para o educador avaliar as suas necessidades e dificuldades. Tudo isto implica uma necessidade de maior atenção na avaliação dos seus processos e consequentemente na adequação do

currículo. Foi notório, ao observar a minha educadora, que a comunicação com estas crianças fica por vezes bloqueada de tal modo que não é fácil avaliar o que estas já aprenderam.

As estratégias da educadora perante a criança, para que o seu comportamento mudasse eram as mais variadas, desde a marcação do seu lugar com o respectivo nome para que este o associasse a si mesmo e a importância que o próprio tinha, bem como fazer com que os seus trabalhos fossem sempre expostos se este tivesse um comportamento apropriado. Mas na verdade, frequentemente, estas e outras estratégias não foram as mais eficazes.

Salvo certas exceções, a maior parte das crianças era capaz de cumprir as regras da sala de aula graças ao auxílio dos colegas.

Assim sendo, constatei que a socialização é um poderoso instrumento de aprendizagem, visto que é quase sempre esperado que um educador/professor seja capaz de induzir mudanças mais ou menos dramáticas nas crianças.

Neste sentido e segundo Lopes (2009, p.180) trata-se assim de aplicar à situação um “professor persuasivo” uma vez que “... Estabelece limites à ação dos alunos, controla os seus comportamentos e simultaneamente encoraja a sua independência e autocontrolo. Explica frequentemente as razões que sustentam as regras e decisões. Se um aluno perturba a aula, recebe uma reprimenda educada, mas firme”.

2. A importância da Expressão Plástica

Arte (...) a definição etimológica do termo revela, assim, a verdadeira essência da arte, na medida em que, mais do que analisar a atividade artística, (...) revela o que na verdade importa considerar: que há no ser humano uma função essencial – a habilidade de criar – e que colocamos no mesmo plano de outras funções fundamentais como o pensar ou o falar. (Sousa, 2003b, p.74).

Ao iniciar a minha prática pedagógica foram inúmeras as ideias que surgiram ao meu redor para as atividades pontuais e posteriormente para o projeto. Mas verdade seja dita, é que sempre tive bem presente que estas deveriam partir das crianças, ou pelo menos que elas fizessem parte do seu princípio.

Quando iniciámos a nossa prática educativa, começámos por questionar todos eles sobre o que queriam fazer para decorar a sala, como tarefa primeira e iniciadora.

As respostas foram as mais diversas com imensa criatividade.

Neste sentido, acho pertinente começar por explorar os dois conceitos-chave, ou seja, a expressão plástica e o lúdico para que desta forma não exista esta ligação dos dois termos, sem fundamento. No entanto, para procurar uma definição dos conceitos, iremos debater vários pontos de vista e referências conceptuais.

O conceito de expressão plástica está frequentemente ligado à educação artística. Esta perspetiva não só é redutora como leva a pensar que somente formará artistas, Em relação a esta temática Sousa explica que;

A arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos círculos académicos, um, certo sentido, depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, – quando é exatamente o contrário. (Sousa, 2003a, p.81).

Desta forma sou inteiramente da opinião de que a Educação Artística não se resume a si própria, pois pode (e deve) ser analisada como contributo às aprendizagens de outras áreas curriculares, como o português, a matemática ou o estudo do meio, auxiliando as crianças a aprenderem a ler, a escrever, a calcular e a compreender melhor o mundo que as rodeia. Portanto, a arte deve ser entendida como instrumento do pensamento do indivíduo.

A verdade é que nos dias de hoje, por muito que se afirme que a Educação Artística é uma área importante para o desenvolvimento de cada criança enquanto indivíduo, ela continua a ser desvalorizada e/ou negligenciada por muitos. Como é sabido, esta área, em Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, desenvolve-se a partir de quatro áreas distintas: Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Dramática e Expressão Motora.

No meu caso em concreto só falarei na primeira área de expressão.

Sousa afirma que “o termo «expressão plástica» foi adotado (...) para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos” (Sousa, 2003a, p.159).

Para este autor, através da experimentação das artes, a criança pode “aprender por si, a desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (Sousa, 2003a, p.144). Tal fato foi evidente na minha experiência de estágio. Comprovei a verdade desta afirmação com uma menina de 5 anos que fazia desenhos fantásticos. Muito elaborados para a idade da mesma e de uma criatividade gigantesca, mostravam que era uma criança com uma personalidade muito vincada que demarcava sempre pela diferença em relação aos colegas. Cumpria as regras de uma forma muito própria e peculiar.

Ao mesmo tempo, que Sousa (2003a) defende esta perspetiva, Piaget afirma que a Expressão Plástica “e outras formas de expressão simbólica (...) constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências interpessoais” (Piaget, 1954, citado por Bahia, 2008), indo desta forma completamente ao encontro do que observei no estágio.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a Expressão Plástica integra a componente geral de abordagem às artes plásticas “... e desempenha um papel essencial na consecução dos objetivos da Lei de Bases” (Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, 2001, p.155).

A Expressão Plástica é, assim, uma área que deve ser considerada como um meio de comunicação e de representação, partindo das vivências individuais da criança ou do grupo na sua generalidade. É, por isso, uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades. Por isso, mesmo o nosso miniprojecto com as crianças, centrou-se muito na expressão plástica para desta forma satisfazer e levá-las a explorar o que mais gostavam.

A respeito do objetivo da Expressão plástica, Sousa (2003b, p.160) insiste que:

A expressão plástica é essencialmente uma atividade natural, livre e espontânea da criança. (...) Não se pretende a produção de obras, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a ação que interessa, é o ato de criar que é expressivo e não a obra criada.

Apesar disso, pude comprovar pela atitude da minha educadora cooperante, que esta levava as crianças, por exemplo, em datas festivas a realizar “prendinhas”, tarefas essas com a ideia de que o resultado final fosse uma “Obra” convenientemente elaborada e fundamentalmente bonita.

O objetivo principal da Expressão Plástica é, justamente, a expressão natural da criança. Não deve, portanto, centrar-se na criação de obras de arte. Para o mesmo autor supracitado, “expressar-se, criar, é mais importante do que contemplar a criação alheia” (Stern 1974, p.20, citado por Sousa, 2003b).

As Orientações Curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. As Orientações Curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa (ME, 1997, p.13).

Em Educação Pré-Escolar, as aprendizagens encontram-se divididas em três grandes áreas: a área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo e a área de Expressão e Comunicação.

A última área engloba o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática e o domínio das expressões dramática, musical, motora e plástica “que têm a sua especificidade própria, mas que não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente” (ME, 1997 p.57).

As OCEPE fundamentam-se, pois, no princípio da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, ao considerarem a Educação Pré-Escolar como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p.17).

Por isso, foi estabelecido um conjunto de “objetivos gerais pedagógicos para a educação pré-escolar” (ME, 1997, p.15), desde o estimular o desenvolvimento das crianças nas suas aprendizagens significativas ou até mesmo na expressão e comunicação de linguagens múltiplas.

Neste sentido, as OCEPE destacam, nesta área de conteúdo: a exploração de diversos materiais, de diferentes tamanhos, cores e texturas; o cuidado a ter antes, durante e após a utilização/exploração desses materiais; a descoberta de cores e a sua designação; o respeito pelos colegas e pelos seus trabalhos, bem como pelo e com o espaço; a compreensão e cumprimento das regras de utilização/exploração dos materiais e instrumentos; a descoberta das potencialidades e a pluralidade de formas de exploração dos materiais, a utilização criadora de materiais considerados de desperdício, “tais como caixas, frascos e mesmo tacos de madeira”, desenvolvendo a imaginação e a criatividade.

No meu caso em particular, tudo o que foi realizado na sala foi feito com materiais reciclados, desde roupas velhas a recipientes plásticos entre outros, disponibilizados pelas crianças.

Tendo em conta esta linha de pensamento as OCEPE afirmam que a Educação Pré-Escolar é um espaço onde a criança brinca, exprime, imagina e cria, (ME, 1997). Porém, também é alertado que este pode ser o primeiro contacto de muitas crianças com o contexto escolar, em geral, e com os materiais de Expressão Plástica, em particular. Cabe ao educador saber valorizar e incentivar qualquer aprendizagem que a criança possa alcançar.

O papel do educador é, neste sentido, de extrema importância na valorização da Expressão Plástica, desde a forma como ele apresenta a atividade e os materiais, o modo como clarifica o que se pretende da atividade e, acima de tudo, a maneira como ele leva todo o processo de construção da atividade até ao resultado final, uma vez que poderá condicionar o desempenho da criança. Terá desta forma que dar liberdade à criança, para que possa realizar o seu trabalho dando tudo de si e não levando a criança a realizar algo estereotipado, que condicionará assim a sua imaginação e criatividade.

A este respeito, Gonçalves afirma que “a criatividade desperta-se através do fazer, da experimentação constante. A criatividade apela para uma pedagogia não diretiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a criança a descobrir o seu modo de agir e de exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal” (Gonçalves, 2006, p.13).

Recordo-me de um episódio em que uma das crianças, dentro do nosso MiniProjeto quis ser o “cavaleiro. A criança, no seu espírito criativo, estava a pintar o seu cavalo de azul, o que deixou a educadora cooperante um pouco estranha e espantada, por ela não usar as cores padrão como o castanho, o preto, entre outras. A educadora tentava influenciar a criança para a mudança cromática, quando, nesse momento, ousei fazer uma pequena intervenção: questionei a criança sobre a razão daquela cor no cavalo. Ela respondeu-me da seguinte maneira:

“... — porque eu sou um cavaleiro que ando tão rápido e tão alto que passo pelo céu”.

De fato a criança tinha uma razão naquilo que estava a fazer, demonstrando uma grande capacidade de imaginação e uma certa visualização espacial.

“Guilherme” prosseguiu assim com o seu trabalho que, na minha opinião, se tornaria ainda mais completo possível, não tendo seguido qualquer influência de ninguém, ou de uma ideia estereotipada de cores tipificadas dos cavalos.

O que é esperado de um educador ou até mesmo de um professor, nos seus contextos de ensino, é que não considere a expressão plástica como uma área desinteressante e menos rica do que qualquer uma das outras, mas considere sim que durante a exploração desta área em qualquer que seja a atividade individual ou de grande grupo, tenha uma atitude recetiva, fazendo parte do processo da descoberta das crianças e procurando também entender o tipo de “linguagem artística” de cada uma delas.

Desta forma o educador consegue encorajar as crianças para as suas descobertas. Porque o educador é sem dúvida o principal responsável pela adoção de estratégias lúdicas para o ensino da Expressão Plástica e é ele que permitirá, ou não, que esta área das Expressões Artísticas contribua no processo de desenvolvimento integrado e integral da criança.

Para finalizar gostaria de salientar que a voz da criança vai sempre ao encontro da autonomia que lhe damos durante o seu percurso de aprendizagem. “Promover a iniciativa e autonomia das crianças é algo que se aproxima bem da forma como estas melhor aprendem e se desenvolvem.” (Leavers & Portugal, 2010, p.87).

Devemos deixar que a criança tome as suas próprias decisões, que explore e se desafie a si própria, contudo, enquanto futura educadora e refletindo um pouco sobre a minha prática/observação educativas, foram poucos os casos em que me deparei com a total autonomia dada às crianças. Existia sempre uma tendência

constante por parte da educadora cooperante, de guiar a criança no seu processo de construção de saberes.

Guiar a criança é bom, se não deixarmos de lhe dar uma certa liberdade e autonomia do fazer, que traduz a mesma no pensar. Se tal não ocorrer podemos estar a estreitar a sua curiosidade e ambição nas experiências que faz e que procura conhecer. Assim, a aprendizagem que as crianças constroem deve ser experiencial, uma “... construção do conhecimento através da experiência vivida e da reflexão sobre essa experiência” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.22).

Através das construções, as crianças exploram quais os materiais que são mais indicados para o resultado que pretendem atingir, sugerindo soluções. Quando algo não corre como esperado, como, por exemplo: Se a cola não consegue unir o material como gostariam, sugerem colocar linhas por cima até que fique preso.

Esta capacidade de solucionar os seus próprios problemas é algo que deve ser fomentado e reforçado, pois as crianças têm bastante imaginação e criatividade, e por esse motivo devemos deixá-las colocar tudo em prática, para que tenham a sua própria aprendizagem e esta seja significativa, e melhore competências.

3. Abordagem de Mosaico

3.1. Fundamentação, questão e objetivos do estudo

A abordagem de mosaico, caracteriza-se como sendo um estudo caso, no qual são reunidas informações sobre os sujeitos em estudo, neste caso as crianças, a partir das múltiplas formas de as escutar. Contudo, este foi exercido em contexto de estágio sempre com grandes dificuldades, e manchado de alguma carência de tempo para uma melhor análise.

Reconhecendo desta forma que a metodologia é bastante pertinente uma vez que a Abordagem de Mosaico é uma forma de escuta que reconhece as crianças e os adultos (equipa educativa, pais, entre outros) como co-construtores de significados e *experts* da sua vida.

Para reforçar esta ideia Clark e Moss, (2005) dão-nos a conhecer os quatro princípios desta abordagem:

- 1- Crianças como especialistas das suas próprias vidas;
- 2- Crianças jovens como hábeis comunicadores;
- 3- Crianças jovens como detentores de direitos;
- 4- Crianças pequenas como fabricantes de significado.

Ainda assim, estes autores estabelecem cinco características desta abordagem:

- Participativa (trata as crianças como peritos e agentes da sua própria vida, ou seja, ouvindo-as em vez de assumir que ela própria já sabe as respostas),
- Adaptável (permite aos profissionais a liberdade de se adaptar ao grupo de crianças),
- Multi-método (reconhece as diferentes “vozes” ou linguagens das crianças)

- Reflexiva (inclui crianças, profissionais e técnicos especializados em diversas áreas do desenvolvimento para refletir sobre os significados), e incorporada na prática (executada com as crianças promovendo um clima de escuta).
- Incorporada na prática (pretende, na abordagem de mosaico, que as opiniões das crianças sobre diversos assuntos, alcançadas com a pergunta “o que é que pensas sobre isto?”, sejam uma ferramenta de trabalho obtida através de conversas e sirvam de base para o trabalho dos educadores. O ouvir a criança imprime uma relação baseada na “ética do encontro”, em que não se pretende que a criança diga o que o adulto pensa e que nem se espera conseguir que todos cheguem ao mesmo consenso.)

No processo da educação interessa-nos saber qual a opinião da criança sobre o meio que a rodeia. Deste modo, o educador deverá ter como função, perceber quais os pontos fortes e fracos deste meio, e melhorá-lo, caso haja necessidade.

A abordagem de mosaico fundamenta-se através de vários métodos, processo denominado por multi-método, no processo de participação, na reflexão, na adaptabilidade, nas experiências das crianças e na incorporação na prática.

Relativamente ao multi-método, este aborda a escuta da criança como um processo que não se limita à linguagem verbal, valorizando as brincadeiras, as ações e reações e as formas simbólicas, tais como fotografias e desenhos. Assim, tanto a linguagem verbal como não-verbal, servem, para impulsionar o falar, o ouvir e o refletir das crianças. Este método permite que se escute a criança de diferentes formas.

O ponto de partida do processo participativo é reconhecer as competências das crianças, ouvindo-as em vez de assumirmos que elas próprias já sabem as respostas, ou seja, escutar para ouvir.

A reflexão ou processo reflexivo, incide sobre quatro etapas fundamentais, sendo estas: o ouvir, o observar, o documentar e o interpretar.

Deste modo, integram-se as crianças, como co construtoras de significado, bem como os pais e os/as educadores/as, como aqueles que auxiliam, apesar de não necessitarem de saber todas as respostas.

Esta abordagem faz repensar nos pontos de vista e nas experiências das crianças, que devem ser ouvidas/consideradas pelos adultos. Esta tem que ser integrada num processo scripto-audio-visual, que lhe permite mostrar capacidades, dá-lhe “uma voz” presente em todas as mudanças temporais no seu jardim-de-infância.

Desta forma, a abordagem de mosaico é segmentada em três fases:

Fase 1,

As crianças e os adultos coletam a documentação para reunir as perspetivas fornecidas pelas suas observações e conferências.

As conversas e entrevistas devem ser feitas às crianças, pais e comunidade educativa, onde se pretende conhecer as perspetivas da criança face às pessoas da instituição, às atividades e aos locais.

É importante que as perguntas estejam relacionadas com cada criança, ou seja, não têm todas que responder ao mesmo.

Fase 2,

Nesta fase é concretizada a reunião de informação para dialogar, refletir e interpretar. Nesta fase incluem-se as interações entre pais e profissionais para adicionar conhecimento ou revelar mal-entendidos que possam ser discutidos em conjunto. Esta fase dedica-se ao tratamento de dados e decorre ao mesmo tempo que a fase 1. Deste modo, é importante salientar que a documentação, a observação e a recolha de conteúdos/informações são feitas igualmente em simultâneo nas várias fases.

Este processo é denominado por triangular informação.

Fase 3,

Por fim, nesta fase, realizam-se as auditorias internas ou as alterações no espaço.

Esta fase poderá servir para a realização de auditorias internas ou de alterações no espaço.

Nas primeiras discute-se coletivamente com as crianças sobre vários assuntos (atividades, rotinas, acontecimentos problemáticos, pessoas, etc.), para uma reflexão e reavaliação da vida das mesmas no jardim-de-infância.

Por sua vez, a mudança do espaço consiste na transformação de uma área, por exemplo, de lazer.

Ambos os processos tiveram origem nas fotografias e conversas anteriormente realizadas com as crianças. (Clark & Moss, 2005)

Ao longo das fases é importante exibir todo o material reunido para que pais e outros profissionais possam compartilhar as suas interpretações.

A voz das crianças é valorizada e reforçada na medida em que todas têm perspetivas muito diferentes, em relação aos adultos, às funcionalidades e até a determinado ambiente.

3.2. Metodologia

O principal objetivo desta metodologia é o dar “voz” às crianças, sendo que o enfoque deste trabalho vai ao encontro do que as mesmas pensam acerca dos espaços da instituição e das pessoas com quem se relacionam durante o seu quotidiano.

A metodologia deste estudo exprime-se como sendo um estudo de caso, pois dá-se particular atenção a um determinado sujeito, neste caso as crianças-alvo, que por sua vez diz respeito a uma investigação de índole qualitativa, centrando-se na observação do real a fim de recolher dados para alcançar conclusões, sendo este um método experimental e de observação naturalista. Este tipo de observação segundo

Carmo e Ferreira (2008), pressupõem uma interação natural com o sujeito, com o intuito de compreender de forma mais real determinada situação.

A grande vantagem deste tipo de estudos reside no fato de me permitir, estruturar um cruzamento “de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia” (Sousa, 2009, pag.139).

Tendo em conta a investigação qualitativa, na área da educação, esta pode adotar, nos deferentes contextos, diversas maneiras de ser colocada em prática. Visando esta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994, pag.36) reconhecem-lhe cinco características, tais como:

- a) na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o contexto natural e o investigador o instrumento principal;
- b) a investigação qualitativa é encarada como descritiva;
- c) investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- d) investigadores qualitativos tendem a analisar dados de forma indutiva;
- e) o significado é de cariz preponderante na abordagem qualitativa.

É importante salientar que a palavra qualitativa implica “...uma acentuação nas qualidades das entidades, nos processos e nos significados que não experimentalmente examinados ou medidos, em termos de quantidade, contagem, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2000, pag.8).

Mediante esta conjuntura, utilizei como instrumento de recolha de dados, as entrevistas semiestruturadas., procurando desvendar os significados atribuídos e compreender o processo pretendido.

Em suma será pertinente salientar que com este estudo feito através desta abordagem multi-método, com a união de todas as evidências, conversas e

observações, obtêm-se uma compreensão mais aprofundada da vida das crianças. Segundo esta abordagem podemos destacar vários instrumentos que podemos utilizar/desenvolver, como por exemplo:

A Câmara/Fotografias: As crianças fotografam o que consideram mais relevante consoante a temática abordada.

Os Passeios/*Tours*: Estes consistem na exploração da instituição através de um passeio realizado e guiado pelas próprias crianças, em que registam através de fotografia, áudio ou outros.

Os Mapas: Nestes efetuam-se os registos de informações fornecidas pelas crianças nos passeios e posterior representação bidimensional.

As Conferências: Esta consiste numa conversa em ambiente familiar, e o adulto deve ser sensível, flexível e organizado na gestão de tempo para escutar.

A Dramatização: Esta baseia-se na representação, introduzindo um conjunto de pequenas figuras do jogo e outros equipamentos, e concretiza-se maioritariamente com crianças de idade inferior a dois anos.

A Documentação e observação: Estas consistem em conhecer e registar as conceções das crianças e fazer uma observação qualitativa dos acontecimentos. Na documentação recorre-se a registos e comentários acerca da aprendizagem por meio de fotos, murais, vídeos e vários meios de comunicação diferenciados.

As conversas individualizadas: Estas são concretizadas às crianças, aos pais/encarregados de educação, educadoras e auxiliares para conhecer as perspetivas das crianças.

A manta mágica/*Magic Carpet*: Este é o momento de observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes desta abordagem para as crianças. Deste modo, consegue fornecer às crianças a oportunidade de verem e comentarem as imagens de outros ambientes, e, por sua vez, tornarem-se sensíveis aos sinais de conforto e desconforto por parte de todos os colegas, inclusive os não-verbais.

Nesta abordagem é possível as crianças mais velhas participarem na recolha de informação relativa à perspetiva de uma criança mais nova. Ou seja, uma criança mais velha poderá dirigir-se à sala da criança mais nova e ficar responsável por observar e fotografar os momentos mais importantes desta última.

3.2.1. Concretização do Estudo

Em contextos normais a Abordagem de Mosaico pode ser aplicada em qualquer altura do ano letivo e com a totalidade das crianças que integram o grupo.

Como tal, primeiramente, após reunidas as crianças na sala de atividades, foi-lhes explicado, por nós, estagiárias, em que consiste este estudo, pedindo de seguida a sua colaboração. Sendo importante referir que era um estudo de carácter facultativo, para que apenas as crianças que se interessassem em nos ajudar, o fizessem.

Para a concretização deste estudo, tanto eu como a minha colega de estágio, debruçámo-nos de imediato sobre as opiniões do grupo, acerca da instituição e dos intervenientes na mesma.

Das 24 crianças do grupo seis delas mostraram-se disponíveis para ajudar a concretizar o processo. É de salientar que aquelas que foram escolhidas como crianças-alvo, também se predispuseram a ajudar, estando contempladas no grupo das seis.

Os sujeitos envolvidos no estudo, foram seleccionados a partir das suas características distintas e particulares, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos. Uma delas é bastante dinâmica e comunicativa, enquanto, que a outra era um pouco mais inibida. Esta escolha recaiu sob uma nova forma de escuta, visando desta forma, o positivismo da utilização do estudo.

Após a apresentação do respetivo estudo, e ressalvando que este era um estudo muito trabalhoso, iniciámos a primeira fase que esta metodologia implica, através da introdução junto das crianças e da educadora cooperante, do que iríamos fazer nos dias seguintes.

Informando, que os resultados obtidos desta investigação seriam da inteira responsabilidade das crianças, pretendia-se que as opiniões sobre diversos assuntos, alcançadas com a pergunta *“Porque que é que vão as crianças ao JI?”* fossem uma ferramenta de trabalho.

Tal ferramenta era assim obtida através de conversas que servissem de base para o trabalho das educadoras.

Enviámos ainda, aos pais das crianças, um pedido de autorização anexado a uma folha informativa, onde se contava que, de forma a respeitar a sua opinião e vontade, apenas as crianças interessadas participariam neste trabalho.

Posto isto, realizamos as entrevistas a cada criança seleccionadas para o estudo, com questões como:

“Porque vens ao JI?”, “O que mais gostas no JI?”,

“Onde gostas mais de brincar?“, entre outras questões pertinentes.

Ouvir a criança imprime assim uma relação baseada na “ética do encontro”, onde ela dá respostas ao adulto sobre o que sente e pensa, e não aquilo que o adulto espera ouvir.

Este estudo permitiu-me “compreender mais profundamente e interpretar mais acertadamente os fenómenos” (Quivy & Campenhoudt, 1992, pag.14), ou seja, despertou-me a atenção para aspetos a que não dava tanta importância, como por exemplo a disposição do material pelas mesas, entre outros.

Concluídas estas importantes tarefas, iniciámos com as duas crianças escolhidas um passeio à instituição, onde, enquanto fomos conversando sobre o que se ia passando, elas fotografavam e desenhavam aquilo que, relativamente ao JI, mais ou menos lhe atraía a atenção.

Mais tarde, já com as fotografias impressas, pedimos às duas crianças que, uma de cada vez, se dirigissem connosco a uma sala onde poderiam claramente

construir, com os produtos resultantes do passeio pela instituição, o seu próprio mapa, acrescentando desenhos se quisessem ao invés das fotos.

Esses mapas foram, posteriormente, colocados numa parede de corredor de acesso às salas do JI, tendo sido, assim, iniciada a construção da manta mágica. A finalização dessa construção culminou com a colocação de frases que eu e a minha colega de estágio considerámos serem chave para o objetivo deste estudo.



Fig. 1 Manta Mágica

Já com o Manta Mágica construída, não tivemos oportunidade de organizar uma conferência com as restantes crianças.

No entanto, no dia da divulgação do projeto, para além das crianças, os pais também reagiram de forma bastante positiva, pois quiseram saber o que os seus filhos haviam respondido, afirmando ser uma forma interessante de os ouvir e de saber como eles vêem a instituição onde se encontram.

Para finalizar todo este processo, foi feita também por nós uma entrevista à educadora cooperante e aos pais das crianças-alvo, de forma, a integrá-los diretamente nesta experiência investigativa.

Este estudo serviria para averiguar, através da escuta das crianças, se espaços, atitudes e/ou práticas necessitariam, ou não, de ser alterados. No nosso caso, o passo referente à eventual modificação, relativamente aos resultados obtidos, não existiu, pela escassez de tempo e recursos.

No entanto, este estudo, deu ainda um contributo importante para o projeto que foi desenvolvido, uma vez que, através das entrevistas/conversas realizadas às crianças que se voluntariaram para nos auxiliar, as mesmas referiram ter gostado de todos os espaços, dando especial destaque ao exterior.

3.2.2. A entrevista

Um dos instrumentos de investigação utilizado foi, como já referi, a entrevista semiestruturada, dirigida às crianças (apêndice 1) em causa, aos pais das mesmas (apêndice 2) e à educadora cooperante (apêndice 3) com o intuito de compreender e estabelecer uma relação entre os três intervenientes, tendo em conta, duas crianças em estudo.

Deste modo, é feito o levantamento dos pontos de vista dos respetivos intervenientes e da opinião da criança relativamente ao mesmo assunto questionado.

Uma vez que a entrevista segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), é vista como a recolha de “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”, foi possível refletir e analisar as perspetivas e interesses dos entrevistados tendo em conta o que havia a investigar.

Levando em conta esta linha de pensamento, planifiquei algumas questões orientadoras tendo em conta conversas informais com a educadora cooperante e até mesmo com as crianças visando a temática em estudo.

3.2.3. Tratamento e análise de dados

Os dados obtidos permitiram-me adquirir um conjunto de respostas que foram cuidadosamente analisadas e compiladas para resultarem em conclusões fundamentadas.

Tendo consciência do cariz subjetivo que podem possuir os dados qualitativos, gerados a partir das conversas informais, das fotografias, dos desenhos, e das conferências, existe, certamente, a possibilidade que os resultados a seguir apresentados possam vir a ter uma outra interpretação.

Categorias	Subcategorias	Criança A	Criança B	Educadora Cooperante	E.E. A	E.E. B
Porque vêm ao JI?	Aprendizagem	X	X			
	Socialização			X		
O que mais gostam no JI?	Espaço exterior	X	X	X		
	Equipa educativa		X	X	X	X
	Amigos	X	X	X	X	X
	Atividades	X	X	X	X	X
O que menos gostam no JI?	Colegas	X	X		X	X
	Espaços	X	X			
	Separação da família			X		
O que gostavam de mudar no JI?	Objetos/brinquedos	X	X			

Tabela 1 – Análise às entrevistas das crianças, educadora e encarregados de educação.

Cruzando as informações obtidas nas entrevistas, posso aferir que tanto a criança A como a B vêm à escola citado por palavras deles “Aprender coisas”.

Esta citação vai ao encontro do que a educadora também afirmou.

No entanto, a educadora acrescenta ainda que “As crianças vêm ao JI por questões de ordem social” ou seja, existe também a necessidade que as famílias têm de deixar os filhos num ambiente seguro e onde há oportunidade de desenvolver todas as áreas do saber de forma harmoniosa e global.

Relativamente ao que as crianças mais gostam no JI, estas afirmam que é de “trabalhar”, o local que mais gostam é o exterior e dão ainda destaque a alguns colegas tendo em conta estas respostas, tanto a educadora como os pais confirmam, apesar de em relação ao espaço exterior os encarregados de educação, não atestarem.

Desta forma posso assegurar que estão mutuamente de acordo. Contudo a expressão “trabalhar” na voz das crianças assenta no brincar com novos jogos, com os colegas, no sentido de responsabilidade na realização de tarefas como por exemplo as atividades dirigidas, (as datas festivas em que estas sentem que são úteis e que estão a fazer algo de muito importante).

Já no que toca ao que menos gostaram no JI a criança A refere duas crianças como o que menos gosta e o seu encarregado de educação confirma dizendo que o que a criança do que menos gosta é de alguns “meninos maus”.

No que diz respeito a criança B esta afirma que não gosta de um colega e o encarregado de educação também confirma que o seu educando não gosta dessa criança. Posso concluir, desta forma, que tanto a criança A como B assumem uma resposta idêntica e que os seus encarregados de educação estiveram bem presentes nas suas vidas, fazendo coincidir as suas respostas com as das crianças confirmando assim que existe sempre um comentário, uma explicação do que a criança realizou na escola, quando a mesma chega a casa.

Apenas as crianças referem um local espaço específico que menos gostam no JI.

Esta questão “o seu educando comenta o dia-a-dia dele quando chega a casa?” foi feita aos encarregados de educação e os mesmos responderam “sempre” o que confirma que existe uma boa comunicação e exposição da vida da criança.

Em relação às modificações que as crianças gostariam de fazer no JI estas tiveram opiniões diferenciadas, uma vez que a criança A afirma que gostaria que houvesse “um túnel de cor azul”, enquanto a criança B simplesmente afirmou que gostaria de ter “um brinquedo foguetão”.

Ao questionarmos o porquê do azul, a criança A respondeu: “porque se misturar azul claro com azul-escuro faz a cor do mar”, o que me leva a pensar que as razões de uma determinada e imediata existência das crianças se prendem com uma imaginação infinita, com uma capacidade de improviso e um fora de contexto extremamente fascinante.

3.2.4. Conclusão do estudo

Pelo que foi exposto anteriormente, confirmo que os resultados apresentados no que diz respeito ao que mais gostam e menos gostam, que as crianças bem como a educadora e os encarregados de educação vão ao encontro uns dos outros, na maior parte das vezes.

No entanto é notório que existe uma grande tendência para afirmar que a escola é para “aprender” por parte de todos os intervenientes no inquérito por entrevista.

Por outro lado, foi possível concluir que existem competências nas crianças, que aprendem e apreendem muito conhecimento, que expõem bem as suas opiniões e gostos, tanto na escola como no seu próprio lar.

A imaginação é outro fator que se realça na conclusão deste estudo visto que o que as crianças gostariam que existisse no JI são objetos/brinquedos extremamente criativos e passíveis de construção, apoios na realização da própria criança.

É de salientar também a grande influência do exterior para a criança, visto que é o local que esta mais aprecia e é confirmado pela educadora.

No entanto, o tempo dedicado a este estudo foi um pouco escasso, uma vez que, era difícil coordenar o prazo dedicado ao projeto, que se encontrava a decorrer

no momento em sala, em concomitância às etapas que deveríamos concretizar no respetivo estudo, contudo, conseguimos obter todos os dados necessários.

Esta última etapa do estudo “... levanta algumas das possibilidades e desafios da escuta através de pesquisa usando a Abordagem de Mosaico em instituições de educação infantil.” (Moss & Clark, 2011, p.37), ajudou a compreender que a escuta pode ser realizada através das comunicações individuais, auditorias internas, diálogo permanente, coleta de diferentes perspetivas, entre outras atividades, sendo que cada uma delas deve ser analisada e, posteriormente, cruzada, para que se possam realizar mudanças, a fim da criança se sentir melhor no seu espaço de aprendizagem.

Ao longo das etapas pelas quais fui passando, as crianças manifestavam grande interesse em colaborar em atividades, afirmando muitas vezes que estavam a gostar de executá-las. Esta comunicação durante o decorrer das atividades auxiliou-nos a perceber de que modo se sentiriam as crianças ao efetuá-las, avaliando de forma positiva o trabalho que fui desenvolvendo com estas, sentindo que estava a ir ao encontro dos seus interesses e expectativas.

No final de todo o processo, conversámos em conjunto para perceber se o grupo havia gostado de trabalhar connosco e se havia gostado de todas as atividades que desenvolvêramos. A maioria respondeu, automaticamente, que sim e que não queriam que nos fôssemos embora.

Apenas uma criança disse que gostou mais ao menos de realizar as atividades. Tentámos perceber o porquê e aquilo de que menos gostara, contudo a criança não conseguiu explicar.

Por esse motivo, penso que, em geral, a avaliação que as crianças fizeram ao nosso trabalho foi bastante positiva.

Em suma, a abordagem não só é vantajosa para saber o que pensa cada criança relativamente ao jardim-de-infância, como também para os profissionais refletirem sobre a sua prática ou a sua própria relação com as crianças.

SECÇÃO B – CONTACTO COM O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

PARTE I

**CONTEXTUALIZAÇÃO E INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

1. Contextualização do 1.º Ciclo

1.1 Caracterização Geral do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas a que pertence a Instituição onde estagiei é, de acordo com o Projeto Educativo (2013/2017), desde o ano letivo de 2012/13, o resultado da associação de oito estabelecimentos de ensino já existentes, sediados em edifícios próprios e construídos de raiz.

As escolas do agrupamento encontram-se dispersas na parte sul do concelho de Coimbra, estando a mais afastada a 20 km da escola sede.

O Agrupamento fica situado na convergência de vários polos habitacionais tradicionais e cruciais da cidade, propícios para o bom desenvolvimento dos alunos. No entanto, muitos alunos que frequentam as escolas do Agrupamento deslocam-se de outros concelhos, uma vez que os encarregados de educação trabalham na área de influência deste.

Está inserido numa zona urbana bem localizada, com uma rede de transportes públicos satisfatória e encontra-se em franco crescimento habitacional. Está repleta de bairros novos, habitados por uma classe de um nível socioeconómico e cultural alto e médio alto, onde coexistem bairros de habitação social, com alguma população carenciada, de nível socioeconómico e cultural baixo ou médio baixo.

Os reflexos deste misto de condições de vida, que se situam por vezes, em extremos opostos, fazem-se necessariamente sentir nas Escolas do Agrupamento, com a consequente necessidade de adaptação contínua às exigências de cada sector da sociedade.

É também uma zona privilegiada, com forte desenvolvimento nas áreas de serviços, comércio, cultura e de lazer.

O estabelecimento de educação é constituído por três jardins-de-infância, oito escolas do 1.º CEB e duas escolas de 2.º e 3.º Ciclos de Ensino Básico.

A escola sede do agrupamento, da qual este tomou o nome, entrou em funcionamento a 1 de setembro de 1988, então apenas com 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade. Os restantes níveis de ensino foram introduzidos sequencialmente, um por ano, pelo que no ano letivo de 1990/91, a Escola funcionava já em pleno, com todos os anos de escolaridade do 2.º e 3.º ciclos. Só em 21 de novembro de 1990 é que viria a ser inaugurada, adotando então o nome da sua patrona, eminente personalidade da cidade, que se distinguiu no âmbito da educação.

1.2 Escola

A Instituição onde realizei o meu estágio situa-se numa zona urbana no centro do país, perto da maioria das escolas que constituem o Agrupamento, cujo horário era das 9h00/16h, com uma hora e meia de almoço das 12h30 às 14h.

Este edifício está dividido em oito salas de aula, uma Biblioteca Escolar/Centro de recursos Educativos, integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares (2009), quatro gabinetes de trabalho, uma sala de professores, um refeitório, uma copa, e instalações sanitárias para alunos e professores.

Todas as salas de aula possuem pavimento em madeira e dispõem de uma boa iluminação natural com janelas bastante amplas. Na sua construção não foi contemplado qualquer tipo de aquecimento, e o que existe foi adquirido posteriormente pelos professores da escola.

De uma maneira geral, o mobiliário está em bom estado.

À volta do edifício há uma grande área agradável e bem cuidada, que permite a prática de várias atividades desde o desporto à jardinagem.

Da nossa observação, podemos verificar que existia um total de cinco docentes, cada um titular de turma e dois professores de apoio pedagógico especializado.

Existem dois professores que acompanhavam os/as alunos/as com NEE.

Importa ainda referir que sempre que há necessidade, uma professora do agrupamento desloca-se à instituição para fazer a substituição de algum docente.

No que diz respeito às atividades extracurriculares, havia a possibilidade de os/as alunos/as frequentarem aulas de inglês, música, expressão plástica e aulas de expressão físico-motora.

1.2.1 Caracterização da Turma

A turma do 3.º ano de escolaridade era composta por 20 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

A maioria dos alunos frequentou o jardim-de-infância e há apenas referência de que um aluno ficou ao cuidado da avó.

Faziam parte três alunos repetentes, sendo que um dos alunos foi transferido de outra instituição.

Todos os alunos da turma frequentaram as Atividades de Enriquecimento Curricular.

De acordo com o Plano Anual de Turma acresce dizer que a variável sociocultural das famílias foi bastante diversificada, passando, portanto, por todos os níveis de ensino, do Ensino Básico ao Doutoramento.

Do que consta no PCT, a turma foi composta por uma grande diversidade de alunos, mas importa salientar, que existiram dois alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente, mais dois alunos com outras Necessidades Educativas em que foi aplicado um plano de recuperação e, ainda, um aluno que se encontra em processo de referenciação.

Assim, da análise do documento, há um total de cinco alunos com algum tipo de Necessidades Educativas Especiais.

De um modo geral, os alunos tiveram bons resultados nas diversas áreas curriculares, apesar de terem havido casos especiais na turma, na sequência das dificuldades acima referidas.

1.2.2 Caracterização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo escolar fornecia as necessidades dos alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Sanches, “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima de aula é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento das aprendizagens” (Sanches, 2001, p.19).

1.1.2.1 Organização dos materiais/espço Pedagógico

A sala onde realizei a minha prática educativa estava organizada por áreas facilmente identificáveis.

Era composta por 12 mesas agrupadas de 4 a 4, em fila, viradas para o quadro.

As janelas eram amplas, o que tornava a sala mais iluminada. No interior da mesma, era visível também um quadro de cortiça para afixação de trabalho, um quadro preto, um computador e um retroprojektor. Eram visíveis dois armários que serviam para a arrumação de diversos materiais, tais como: livros, cadernos, material de uso corrente assim como os dossiers individuais dos alunos.

Estes últimos são, sem dúvida, uma forma de avaliação/evolução tanto para os alunos “... onde as crianças podem visualizar diariamente, tomando consciência da sua evolução” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.54), como para a professora, visando assim as dificuldades e os progressos.

Em relação aos materiais auxiliares das atividades na sala de aula, existia uma sala específica onde era possível encontrar o ábaco, multi-básico entre outros.

Contudo, a organização do espaço, nomeadamente das mesas foi mudando ao longo do tempo em que estive nesta sala, pois a professora foi adaptando-o às necessidades dos alunos e para que também conseguisse de qualquer ponto da sala, visionar globalmente a turma.

O espaço físico condiciona desta forma, de um modo permanente, as atividades a realizar, já que afeta o comportamento das pessoas dentro desse espaço e a forma como comunicar entre si, (Zabalza, 1992, p.148).

1.1.2.2 Organização do Tempo

O horário letivo está organizado a partir do decreto-Lei nº18 de fevereiro de 2011, contemplando assim 25 horas semanais para as áreas disciplinares.

Assim sendo, estas horas encontram-se distribuídas da seguinte forma:

Sete horas semanais para Matemática,

Cinco horas semanais para o Estudo do Meio

Oito horas semanais para a Língua Portuguesa e

As restantes para as Expressões.

1.1.2.5 Perfil da professora cooperante/Metodologia

“Numa organização denominada “escola”, os professores desempenham funções importantes de liderança e organizacionais, incluído trabalhar com colegas, participar em comissões e trabalhar com administradores e com pais.” (Arends, 1995, p.151)

A metodologia adotada pela professora passa pela centralização no aluno, naquilo que já sabe, através da sua experiência, tentando realizar atividades que lhes eram dirigidas.

Tal metodologia passava assim pelo intercalar da aprendizagem ativa e da expositiva, conseguindo um bom balanceamento entre as partes. Pelo que consegui observar, a orientadora cooperante abordava os problemas de forma aberta, o que requeria raciocínio por parte dos alunos, fomentando a criatividade e o espírito crítico.

A professora, ao estruturar a sua planificação diária, usava determinadas terminologias sistemáticas como o analisar, o classificar e o criar.

Tavares e Alarcão (2002, p. 158) entendiam por planificação “a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos de avaliação prever estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares.”.

A docente tentava usar recursos diversificados o mais possível, contudo, não dispensa o uso dos manuais escolares, para justificar a sua aquisição por parte das famílias. Deste modo a professora utilizava “A estratégia enquanto conceção global de uma ação, organizada com vista à sua eficácia.” (Roldão, 2009, p.63).

Sempre que é justificável e necessário, fazia uso do equipamento audiovisual e informático disponível na sala de aula.

Tratando-se de uma turma em que alguns alunos necessitavam de acompanhamento, isto é, onde se denotava a presença de alunos com problemas de aprendizagem ou de recolha de informação, as situações de aprendizagem tinham de ser resolvidas com trabalho individual/ coletivo, dependendo das necessidades de todos e de cada um.

Contudo, o trabalho foi, maioritariamente efetuado em grande grupo na resolução e correção.

Por trabalho individual, entende-se serem os trabalhos de casa que são realizados por cada aluno, a elaboração de composições e ilustrações das mesmas bem como as realizações aquando da ida dos alunos ao quadro de giz.

Os alunos que não dispõem os vários tipos de apoio, contavam com a ajuda de uma docente de educação especial que acompanhava os alunos com NEE de carácter permanente, uma vez por semana, e um professor de apoio que auxiliava os dois alunos com dificuldades de aprendizagem.

A docente privilegia, sem dúvida a comunicação entre aluno- professor; nesta interação e comunicação, a professora dava a oportunidade a todos de partilhar as suas respostas, dúvidas e interesses. Sempre que era necessário, permitia que

houvesse o debate e o confronto de opiniões entre alunos, desde que se respeitassem as regras de bom funcionamento de sala de aula.

Segundo o ME (2006, p. 23), para que haja aprendizagens significativas, o docente do 1.ºCEB deve fazer uso de recursos variados;

Que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos. Variar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo, são condições que se associam a igual necessidade de diversificar as modalidades de trabalho escolar e as formas de comunicação e de troca de conhecimento adquiridos.

É de notar que existe um grande estímulo por parte da professora, que conhecendo bem as características de cada aluno, sabia como estimular e reforçar o interesse de cada um.

Da observação feita, a docente incentiva o uso equilibrado da expressão oral e gráfica.

1.3 Projeto

O trabalho de projeto, de acordo com Leite, Malpique e Santos (1989, p.40);

... é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social.

Assim sendo qualquer projeto deve ter como ponto de partida, as crianças, sabendo desta forma que a curiosidade é parte intrínseca da infância e que a ação pedagógica tem que incitar o desejo do grupo e levá-lo à ação.

No que diz respeito ao nosso projeto, surgiu de forma espontânea por parte dos alunos. Como o nosso estágio começou numa época festiva, no “São Martinho”,

as crianças revelaram imenso interesse em saber quem era este soldado romano e a sua história, neste sentido fizeram questões como:

“Quem eram os Romanos?” ou “Existiram romanos em Coimbra?”.

A fim de dar resposta a estas questões, começámos a desenvolver o nosso projeto em conjunto com as crianças e pais. Procurámos encontrar informação sobre os romanos e principalmente em relação a Coimbra, cidade que deu origem ao título do projeto “Coimbra Romana”.

Este projeto esteve sempre presente em quase todas as nossas aulas, tentámos sempre introduzi-lo nos exercícios de matemática bem como no das outras disciplinas. Inicialmente, e porque se aproximava a época do Natal, a realização de uma árvore Natalícia seria indispensável. A nossa árvore foi elaborada à base de canas sobrepostas umas sob as outras e decoradas com estrelas feitas em cartolina colorida. Tudo era explicado primeiro para que os alunos tivessem sempre a noção do que estavam a fazer. (Apêndice 17).

A teia foi realizada posteriormente com todos os alunos, questionando o que gostariam de saber sobre os romanos, e daí, partimos para o desenvolvimento do projeto em si, pois as questões tiveram os mais diferenciados temas em relação aos romanos.

Temas esses como a mitologia, a moda, gastronomia, locais de lazer, jogos, monumentos romanos em Coimbra, desencadeando assim uma visita de estudo organizada por nós ao Museu Machado Castro.

O projeto foi trabalhoso, mas no fundo, compensador, pois tivemos sempre o apoio dos pais bem como das crianças. Sempre que lecionávamos aulas, tentávamos ao máximo colocar um pouco do nosso projeto, desde a ilustração ou até mesmo pelo enunciado de fichas.

Conseguimos concretizar tudo o que queríamos fazer com os alunos e findámos o projeto com uma divulgação aos restantes alunos da escola em forma de Dramatização.

1.4 Auto reflexão /intervenção

A observação é um impulsionador da ação educativa, devendo ser seguida da reflexão das situações e indivíduos, salientando-se a importância da reflexão na adequação e realização das experiências de aprendizagem.

Aprendemos assim que a capacidade reflexiva de um professor é a competência que este tem de “transformar o conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa” (Roldão, 2009, p.42).

Ser Professora é uma tarefa que exige uma dedicação constante ao conhecimento e à criança, “... é obviamente indispensável não só gostar de crianças, mas também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las e disfrutar com elas os múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são caraterísticos” (Gabinete de Psicologia).

Neste sentido, e visando todo o percurso enquanto estagiária, posso desde já afirmar que obtive preciosas aprendizagens que me enriqueceram profissionalmente bem como pessoalmente.

À partida, quando me debati com esta turma, pensei que seria uma tarefa difícil, pois para além de ser constituída na sua maioria por rapazes, era extremamente tagarela, todos com uma vontade gigante de colocar as suas dúvidas em realce.

Cada criança desta turma, era única, como tal a minha ligação com eles foi desde cedo muito positiva, pois senti que fui muito bem aceite e que a minha presença era vista com bons olhos.

Naturalmente, como em todas as escolas, havia crianças que se destacavam mais do que outras. Deste modo, as que mais se evidenciaram de imediato, fizeram-me temer se teria capacidade para lidar com tal irreverência.

Outra das minhas intenções com as minhas colegas de estágio, foi de poder aplicar as artes no processo de ensino aprendizagem. Penso que foi uma mais-valia para as crianças, o contacto com as diferentes expressões artísticas, sendo estas,

pertença de áreas que sempre me despertaram curiosidade, e aplicadas para auxiliar e motivar as crianças, ainda mais interesse me suscitam.

A observação participativa permite ao professor associar e equilibrar os conteúdos a ensinar, com experiências de aprendizagem interessantes, que facilitaram a construção de aprendizagens significativas.

Numa primeira fase, foram tidos como objetivos desta prática a promoção de uma aprendizagem ativa, centrada no aluno, promovendo atividades integradoras e abrangentes em todas as áreas curriculares.

Todo o trabalho desenvolvido durante o estágio foi, ou procurou ser, uma prática sustentada num conjunto variado e equilibrado de atividades que promovessem oportunidades de aprendizagem em todas as áreas curriculares.

As planificações tiveram em conta as diferentes aprendizagens existentes na turma, e foram sempre elaboradas em conjunto, visando sempre o nosso projeto, como referi no tópico anterior. Tínhamos sempre a preocupação de tentar proporcionar aulas dinâmicas, para que a matéria lecionada se tornasse ainda mais interessante e atraente.

A interdisciplinaridade esteve sempre evidente, através da música percorrendo até todas as outras áreas do saber que percorremos, terminando em trabalhos de grupo que foram elaborados sistematicamente, pois era patente a escassez dos mesmos durante as aulas.

Inicialmente, planificar não foi algo fácil, principalmente no que toca à gestão do tempo, já que nem sempre aquilo que planeamos para um determinado dia era concluído no mesmo, no entanto, nunca pressionámos as crianças no sentido de se concluir as atividades no tempo planeado.

A planificação foi algo indispensável, no sentido de servir como um guião do nosso trabalho, foi fulcral para podermos atuar de forma mais ordenada e com certeza do que estávamos a fazer. Assim sendo, gostaria de salientar que todas as planificações tiveram um aprimoramento da prática e da formação e, desta forma,

ajudaram a refazer e a repensar o caminho percorrido, o trabalho desenvolvido, possibilitando a descoberta de acertos e erros, e tentando construir novos rumos para uma atuação mais eficaz.

A verdade é que a “...a planificação de atividades de ser suficientemente flexível para se adaptar à evolução das comunidades”. (Reis, 1987, p.96), o que se pode admitir então como verdadeiramente indispensável.

Abordámos os conteúdos de forma articulada e integrada, tendo por base a pedagogia da participação. Procurámos envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a diferentes tipos de materiais manipuláveis e a estratégias diversificadas. Como exemplo dessas estratégias, podemos enumerar a leitura de várias histórias, apresentadas quer em livro, quer em formato de PowerPoint, “jogos” de leitura e atividades de escrita criativa, fomentando o interesse e a necessidade da escrita e da leitura nas crianças.

Dando continuidade a estas histórias e às mensagens por elas transmitidas, muitas vezes partimos pela área do Estudo do Meio, passamos pela Matemática e pelas expressões. “Fizemos ciência”, construímos conhecimento através do jogo e do lúdico e estimulámos a criatividade.

No que toca às atividades desenvolvidas, foram no sentido de proporcionar às crianças a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos, respeitando a estrutura, a organização e a coerência textual. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, foi organizado, executado e avaliado sob a nossa supervisão.

De entre muitas estratégias, podem enumerar-se a escrita de anagramas, crucigramas, acrósticos (...). Destas experiências, gradualmente, emergiram critérios de elaboração de textos escritos que se constituíram para as crianças, individualmente ou em grupo, referenciais, quer de avaliação, quer de novas produções.

Com base na consulta bibliográfica que realizámos sobre a pedagogia da transmissão versus pedagogia da participação, criou-se um conjunto de condições pedagógicas facilitadoras da construção social das aprendizagens.

Assumimos um papel de mediadoras, no sentido de ajudar os alunos no seu processo de desenvolvimento holístico, de forma atenta e dinâmica.

Neste sentido, concordo com Vasconcelos quando defende que “ensinar é interagir”, pois “o ato de ensinar tem de ser intelectualmente estimulante não apenas para as crianças mas também para os adultos que interagem com elas” (Vasconcelos citado por Santana, 2005, p.36).

Foi neste propósito que assumi o papel do adulto que pretendia, mais do que estimular a ação do aluno, numa dimensão em que ela se sentia segura, provocar o seu avanço, confrontando-a com novas situações e disponibilizando-lhe sempre o auxílio necessário.

Em todo este processo, foi reconhecido sempre o protagonismo dos alunos, o qual se expressou através do seu envolvimento num tipo de atividades.

Por sua vez, também estimulou o desenvolvimento de uma relação mais exigente e complexa de cada uma delas na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesma (Trindade, 2002).

Seguimos a posição daqueles que valorizam a aprendizagem e o papel central das crianças, segundo os quais o ato de conhecer se articula de forma inequívoca com o ato de agir e que o saber não pode ser entendido como um bem que se transmite, mas sim “como uma invenção que se produz por razões de natureza adaptativa” (Cosme & Trindade, *cits.* in Trindade, 2002, p.28).

Também Piaget, de acordo com Trindade (2002), enfatiza a aprendizagem e a atividade dos alunos, considerando-a a questão pedagógica central, reforçando a necessidade de entender os sujeitos como produtores de sentido e como protagonistas do seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e social.

Neste sentido, selecionaram-se, diferentes experiências educativas, nomeadamente, as da utilização das expressões como uma atividade educativa prioritária, a importância atribuída ao jogo como dispositivo potenciador do desenvolvimento, a da utilização de materiais didáticos que permitiram orientar a atividade inteligente e intencional dos alunos, entre outras.

PARTE II

EXPERIÊNCIAS-CHAVE EM 1.º CICLO

1. Transição entre dois níveis de ensino: a Educação Pré- Escolar e o 1.º Ciclo: A relação entre o Educador(a) de Infância e Professor(a) do 1.º Ciclo

O termo transição, como o próprio é definido, prevê a passagem de um ponto para o outro. Este deve fazer com que o panorama dessa mudança seja o mais aprazível possível, tendo em conta a afirmação de Serra (2004, p.19), “uma mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança.”.

A transição da Educação Pré-Escolar para o 1.ºCEB, trata-se, no meu ponto de vista, da mais exigente de todas, já que a criança “entra para o novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (ME, 1997, p.89). Esta deve firmar-se numa perspetiva articuladora entre ambos os níveis, considerando todos os saberes, emoções e capacidades.

Neste sentido, cabe ao educador, ao longo de todo o percurso na Educação Pré-Escolar, privilegiar o trabalho com as crianças em torno das emoções, dando-lhes espaço para o desenvolvimento da sua capacidade de resistência face a uma adversidade que lhe surja no quotidiano.

Segundo Vasconcelos (2007), o apoio no desenvolvimento de valores como autoconfiança, autoestima e autocontrolo são essenciais a uma inserção positiva na escolaridade obrigatória. Isto é, o educador tem um papel fundamental na aquisição das ferramentas que facilitam a passagem e a adaptação ao novo meio.

É importante salientar que os educadores de infância têm como papel principal organizar atividades educativas, de modo a estimular e fomentar o desenvolvimento emocional, físico e social das crianças dos 0 aos 6 anos (Régio, 2008).

Assim sendo, a criança acaba por ver no educador um espelho, um modelo que exerce uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. É da responsabilidade do educador saber fazer crescer os indivíduos com saberes e competências em espaço de educação formal.

A intervenção de um educador de infância passa por diversos cargos, pois cabe ao educador observar cada criança para, deste modo, conhecer as suas dificuldades, capacidades e interesses. Também deve recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que a criança está inserida para compreender melhor as suas características.

Após esta recolha é fulcral que, através da observação, o educador realize, na prática, o planeamento do processo educativo. Contudo, o educador deve ainda planificar as suas práticas, de modo a ajudar as crianças a desenvolverem atividades indispensáveis à sua formação pessoal e social, uma vez que “a planificação é definida como o ato de planificar/planear, de organizar de acordo com um plano” (Carvalho, 2007, p.51).

Isto faz com que as ações que daí advenham tenham o propósito de cumprir determinados objetivos pré-estabelecidos.

A planificação pode ser considerada uma previsão ou orientação para uma ação a ser realizada/desenvolvida no futuro. É importante planificar para estabelecer um caminho coerente e conciso de forma a poder realizar um percurso previamente definido para a concretização de um determinado fim.

O educador de infância, de acordo com o Decreto de Lei nº241 de 30 de Agosto de 2001, é quem:

Concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...); organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...); disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados (...); procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada (...); mobiliza e gere os recursos do tempo de forma flexível e diversificada (...); mobiliza e gere os recursos educativos (...); cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Por conseguinte, o educador tem o dever de programar a ação educativa tendo em atenção o grupo de crianças, o meio familiar e social. Este deve ainda, gerir os recursos disponíveis da comunidade de forma a enriquecer as atividades. Tem também a função de organizar o espaço, para que as crianças se sintam bem criando, deste modo, um ambiente favorável à aprendizagem.

Ao professor de primeiro ciclo compete criar um ambiente de bem-estar para todos, pois só assim pode transformar a escola num lugar onde são transmitidos valores positivos (Cunha, 2008). Deve também ter em conta todas as aprendizagens que os seus alunos trazem da educação pré-escolar, desenvolvendo práticas educativas que veiculam a continuidade educativa entre as duas valências. Esta ideia de continuidade educativa assegura na criança um processo evolutivo natural e harmonioso (Rodrigues, 2005).

Este profissional de educação deve ter como objetivo acabar com os métodos tradicionais existentes nas escolas, onde se pretende que os alunos sejam tratados todos por igual, ignorando as diferenças. O professor tem de ter consciência que não pode ser um transmissor oral de conhecimentos. Como afirma Esteves, “o professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha”. (Nóvoa, Hameline, Sacristán, Esteves, Cavaco & Woods, 1995, p.101).

O professor deve estimular as aprendizagens significativas dos alunos numa “(...) mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa (...)” (Alonso & Roldão, 2005, p.49).

1.1. Uma Articulação Eficaz

A articulação Curricular entre Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como a transição efetuada pelas crianças é uma fase de grande ansiedade e medo, logo é importante o apoio dos adultos, nomeadamente dos educadores, professores e pais.

É assim essencial que tanto o educador, como o professor e a própria família trabalhem em conjunto, de forma a desenvolver experiências de aprendizagem que permitam o contacto com o nível que se segue e todas as especificidades do mesmo.

Relativamente ao meu estágio em Pré-Escolar, era notório um grupo heterogéneo com diferentes idades, sendo que algumas crianças iriam prosseguir para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e outras permaneceriam no JI. No entanto, não observei nenhuma atividade que facilitasse a transição, estando presente a articulação curricular apenas na motricidade fina.

Desta forma, as únicas experiências de aprendizagem que as crianças realizavam, tendo em conta a sua transição eram pequenas fichas, que consistiam em desenvolver e aperfeiçoar a motricidade fina como já tinha referido anteriormente.

Tratava-se de uma “Articulação curricular passiva”, que é caracterizada por “um certo desinteresse face à problemática, alienando-se os docentes das suas responsabilidades neste campo” (Serra, 2004, p.89).

É imprescindível a existência de uma relação entre educadores e professores do 1.º ciclo para o desenvolvimento da criança a fim de facilitar a transição da mesma. Segundo Richards (1981, citado por Nabuco 1992, p.82), é necessário que “os professores dos diferentes níveis trabalhem juntos e pensem em conjunto no planeamento a longo prazo.”.

Neste sentido, Bastos defende que a planificação de espaços, recursos e tempos comuns “constitui um passo muito importante para estabelecer laços de união entre profissionais e entre as próprias crianças de ambos os níveis, que através de várias atividades podem constituir formas de partilhar experiências e conhecimentos.”. (Bastos, 2007, p.41).

Tendo em conta esta afirmação, torna-se importante criar situações que promovam a troca de experiências e um conhecimento prévio daquilo que será vivenciado futuramente.

A Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, sugere estratégias para facilitar a articulação entre o Jardim de Infância e a escola de 1.ºCiclo, tais como, existência de diálogos ou reuniões com encarregados de educação, crianças e docentes para apurar o que se faz no Jardim de Infância, no 1.º Ciclo e também o que se aprende em ambos os contextos.

Para auxiliar a transição, pode efetuar-se uma atividade relacionada com a leitura de uma história, a exemplo. Esta pode ter início no contexto pré-escolar, sendo terminada pelos colegas do 1.ºCiclo numa visita a uma escola deste nível de ensino, criando um momento de partilha enriquecedor e facilitador de articulação e transição ao mesmo tempo, levando também a uma situação didática e lúdica que permite à criança vivenciar uma experiência do seu futuro.

Posteriormente, deve ser feita a compreensão do texto com todas as crianças.

Se a transição da criança entre contextos for feita de forma pacífica e articulada, vai contribuir para um saudável desenvolvimento do aluno, bem como potenciar a sua motivação e capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento, “assegurando que cada transição seja bem-sucedida”, sendo “fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança”, tal como o seu desenvolvimento cognitivo (Vasconcelos, 2009b, p.50).

Esta situação pode assim ser conseguida através das ligações estabelecidas entre os profissionais em cada contexto (Pré-escolar e 1.ºCiclo), para que o acompanhamento feito aos alunos e o seu desenvolvimento seja feito de forma serena e segura.

Tal como é afirmado nas OCEPE (1997), é fundamental existir diálogo e troca de informações entre estes dois profissionais de educação, porque só assim podem valorizar as aprendizagens das crianças e darem continuidade ao processo educativo da mesma. Portanto, o diálogo entre estes dois profissionais facilita a articulação curricular, e através deste, será possível realizar atividades comuns aos dois níveis educativos (Serra, 2004).

O educador, no entanto assume um papel de grande importância tal como o professor na adaptação da criança tanto no Jardim-de- Infância como, mais tarde, na transição desta para a escola do 1.º Ciclo. No entanto, não deve incluir a família nestes processos, “(...) uma vez que a família é um local privilegiado de relações afetivas e o primeiro elo de ligação, entre criança e a sociedade” (Serra, 2004, p.19).

Por fim, o educador deve desenvolver a sua prática pedagógica em constante partilha com outros educadores e professores da mesma instituição, ou de uma mais próxima, incluindo a própria articulação curricular.

Ao criar esta partilha de ideias para promover a articulação curricular permite que as crianças de educação pré-escolar contactem com os professores, crianças e o ambiente educativo do 1.º Ciclo.

Todavia, segundo Laurent (1999), cabe ao professor o papel de tornar a escola, por um lado, como um local no qual se acolhem todas as crianças e, por conseguinte um lugar suscetível de assegurar uma igualdade de oportunidades.

Em suma, toda esta experiência fez com que me questionasse acerca deste tema, devido à relevância que tem para as aprendizagens. Há que afirmar, também, que serviu para que se desenvolvesse em mim a consciência da importância da articulação/interligação dessas aprendizagens tem para o processo educativo.

Para terminar, as crianças precisam, segundo Formosinho, citado por Vasconcelos (2007, p.45), “(...) de sistemas de atenção e de educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se completem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”.

2. A hiperatividade/défice de atenção vista numa outra ótica

2.1. Conceitos/ sintomas caracterizadores

- **Hiperatividade**

“No que toca à PHDA, colocam a ênfase na questão da hiperatividade, isto é, da agitação motora. [...] Contudo, é bom sublinhar que na maioria das vezes a agitação motora resulta da incapacidade da criança em se focar ou se concentrar em uma atividade. Assim sendo, indica uma dificuldade na seleção dos estímulos relevantes, em manter a atenção orientada durante um período de alguns minutos.” (Antunes, 2009, p.144)

A hiperatividade cria no indivíduo dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao meio nos primeiros anos de vida o que, na maioria dos casos, se prolonga pela vida adulta.

Tal hiperatividade não pode ser considerada apenas uma condição do ser, da criança, que se ultrapassa com o amadurecimento. Ross e Ross afirmam que “A hiperatividade é um conjunto heterogêneo de distúrbios de comportamento cujo problema é o nível elevado de atividade em ocasiões inapropriadas, não podendo ser inibida sob comando.”. (Ross & Ross, 1976, citado por Barkley, 2002, p.25).

Durante o estágio que tive em 1.º Ciclo, pude ter o contato com cinco crianças com necessidades educativas especiais, no entanto, gostaria de referir que estas necessidades apenas se resumiam a problemas emocionais, hiperatividade e dificuldades na concentração.

Por tal motivo, irei abordar este tema, visto que uma criança com hiperatividade manifesta padrões comportamentais em que a atividade motora é muito acentuada e inadequada ou excessiva. Pelo que pude observar, as crianças com PHDA (Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção) têm muita dificuldade em permanecer no seu lugar, mexem-se ou baloiçam continuamente, mantêm um relacionamento difícil com os colegas (intrometem-se nas suas brincadeiras), não prestam atenção e precipitam as suas respostas.

Comprovando a minha observação, APA (2002, p.86) afirma que “A criança com hiperatividade caracteriza-se por estar inquieto ou mover-se quando está sentado, não foca sentado quando se espera que o faça. [...] Tem dificuldades em brincar ou dedicar-se tranquilamente a atividades de lazer.”

Estas crianças não regulam nem controlam o seu nível de atividade, mesmo quando esses movimentos visam o trabalho que estão a desenvolver. Tendo em conta este sintoma, a criança, movimentando excessivamente as mãos e os pés, levantam-se constantemente, passam objetos de um lado para o outro, levanta-se frequentemente da mesa quando estão a fazer trabalhos escolares.

Normalmente, também é patente nestas crianças uma reação menos positiva, no que toca à perda, reagindo de forma agressiva, impulsiva, mostrando baixa tolerância à frustração. A incapacidade de controlar os seus impulsos irá, portanto, trazer problemas de interação social. Segundo Gomes (2012, p.52), “As decisões desta criança são tomadas de forma impulsiva reagindo ao primeiro estímulo, não avaliando a qualidade da escolha ou consideração de outras possibilidades.”

- **Défice de Atenção**

Relativamente ao défice de atenção, de acordo com Barkley (2002, p.28), “... é uma desordem que afeta as crianças desde os primeiros meses de vida, prolongando-se na idade adulta, afetando-as, na escola, em casa e nas relações interpessoais.”

As crianças com este distúrbio apresentam um comportamento pouco resistente e sem objetivos. Têm dificuldade em completar as tarefas, passando por vezes de uma para a outra sem as terminar, nomeadamente se forem consideradas repetitivas e monótonas como as que envolvem a escrita, matemática ou exposição de um assunto oralmente.

Assim sendo, com este tipo de tarefas que visam diversos estímulos associados, anunciam “o insucesso, o esforço vai diminuindo, revelando-se inquietas ou aborrecidas. Além disso, estas crianças revelam dificuldades de memorização e de seguir instruções.” (Garcia, 2001, citado por Gonçalves, 2009, p.44).

- **E a Impulsividade**

“A impulsividade manifesta-se por impaciência, dificuldade para adiar respostas, precipitação das respostas, antes que as perguntas tenham acabado, dificuldades em esperar pela sua vez,... provocando problemas em situações escolares,...” (APA, 2002, p.86).

Esta característica tem em conta, dois aspetos distintos, que são estes, o comportamental e o cognitivo.

O comportamental refere-se à dificuldade de controlar comportamentos e de pensar sobre as suas consequências, pedindo desde logo gratificações imediatas.

Enquanto o cognitivo está relacionado com a forma rápida de responder, e na maioria das vezes, coerente perante tarefas que implicam a resolução de problemas.

As crianças com esta característica têm tendência para responder de forma mais rápida sem pensarem e sem aguardar pela sua vez, cometendo, por vezes, erros ao nível escolar.

2.2.Diagnóstico

Quando nos referimos ao diagnóstico de uma criança com PHDA, não nos podemos esquecer que é essencialmente clínico, visando sempre as características comportamentais. Para que se possa confirmar um diagnóstico, é necessária toda uma recolha de informação afincada junto dos pais, professores e de outros intervenientes no processo, abrangendo dados relativos à história da criança em questão desde a sua idade tenra “...dados relativos à história pré, peri e pós-natal, ao desenvolvimento infantil, à história clínica e médica, à história familiar, social e escolar...” (Lopes, 2003; Rohde & Halpem, 2004 citado por Gonçalves, 2009, p.39).

A avaliação da PHDA é complexa, dado que o grupo de crianças hiperativas é muito amplo e heterogéneo comparativamente às atitudes que manifestam em determinados ambientes, às causas que parecem justificá-las e aos padrões de desenvolvimento e do comportamento em sala de aula.

A família/amigos são outro grupo relevante, pois normalmente assumem características próprias, que de uma forma ou outra influenciam a conduta da criança, sendo assim de grande importância para a realização do diagnóstico.

Por fim, para que o diagnóstico seja mais preciso, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, esta estabelece critérios de diagnóstico que estão bem definidos no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, tais como “PHDA predominante desatento, PHDA predominante Tipo hiperativo, impulsivo e PHDA Tipo Misto.”. (APA, 2002, p.92), que dependem dos critérios relacionados com a Atenção, hiperatividade e impulsividade.

2.3. Consequências inerentes

Seguindo esta linha de pensamento, será pertinente salientar as consequências que existirão, referentes a estas perturbações. Serão crianças que terão problemas de indisciplina por incumprimento das normas estabelecidas. Segundo Antunes, “A relação com adultos caracteriza-se pela desinibição, costumando ter problemas de relacionamento social” (2009, p.169). Além disso, apresentam défices cognitivos, assim como défices de autoestima segundo a educadora.

Na aprendizagem, “Apresentam problemas em captar a informação sensorial, organizá-la, processá-la cognitivamente e expressá-la” (Antunes, 2009, p.189). Estas restrições levam a que outras dificuldades de aprendizagem escolar, possam posteriormente existir, entre as mais comuns: dislexia, discalculias, disgrafias, ...

Posto isto, e tendo em conta a minha prática pedagógica neste estágio, gostaria de referir um aluno com o qual tive contacto.

Salvador, nome fictício, foi uma criança com apenas oito anos, e segundo a Orientadora cooperante, quando começou a frequentar o 1.º ano de escolaridade, tinha algumas dificuldades em se relacionar com os colegas bem como em acompanhar as atividades escolares.

Começou com a toma de medicação específica para a elevada agitação motora, défice de atenção e concentração. No segundo ano de escolaridade, o Salvador

começou a ter apoio e acompanhamento mais próximo para melhorar o comportamento e o desempenho nas aprendizagens.

Pelo que pude apurar mais tarde, na frequência do terceiro ano, o Salvador continuou uma criança impulsiva, que, quando não conseguia atingir os seus objetivos, assumia um comportamento de desafio face ao adulto.

Leva-me assim a refletir sobre a importância da inclusão de todas as crianças com PHDA na sala de aula, para mais adequada partilha comportamental visando a sua possível recuperação de um desenvolvimento equilibrado e saudável.

Quando iniciei a minha prática educativa, o Salvador era sem dúvida um caso especial que requeria muito da minha atenção e muita adaptação do currículo para saber qual a forma mais adequada de trabalhar.

Para além disso, outro dilema se fazia sentir em torno de mim mesma, o cumprimento claro está, de todas as metas, assumindo as matérias relativas às disciplinas, aos horários..., sentindo que não conseguiria dar a devida atenção a tal aluno, por ter a meu cargo e também uma turma com 20 alunos.

No decorrer das aulas que fui lecionando, fui-me apercebendo que tanto o Salvador como as outras crianças com necessidades educativas especiais estavam mais atentas, mais concentradas, realizavam devidamente a tarefa e queriam participar cada vez mais quando se tratava de atividades de expressões.

A multiplicidade de matérias fazia com que estas crianças, tal como o Salvador, devidamente medicadas, não variassem o seu comportamento, levando-me à conclusão que a medicação influenciava para melhor tais alunos. Melhorava na calma comportamental, contudo era necessário elaborar outras estratégias pela professora, neste caso estagiária, para auxiliar a modificação desse comportamento para mais útil resultado em outras valências.

Na verdade, após me aperceber de tal situação, tanto eu como as minhas colegas, começámos a dar cada vez mais ênfase às expressões fazendo com que todas as nossas atividades circulassem em torno das artes. Ora, desde a língua portuguesa,

com dramatizações, passando mesmo por construção de materiais, por exemplo régua de matemática, até jogos de estudo do meio, entre muitos outros, as artes de fazer serviram para manutenção da atenção mais frequente e ativa de tais alunos.

Desta forma conseguimos superar o que me/nos parecia impossível de conseguir superar tendo em conta o Salvador e as restantes crianças com esta problemática. Senti que se adaptaram bem, interagiram bem, não me apercebendo quase nunca, que seriam crianças com necessidades educativas especiais.

2.4. Metodologias Educacionais

Algo pertinente referir acerca dos modelos curriculares é o caso das diferentes metodologias educacionais em que estes se baseiam, salientando a forma como as crianças aprendem e se desenvolvem. Segundo Oliveira-Formosinho (2002), existem várias metodologias e, entre elas, as metodologias transmissiva e construtivista.

Para Oliveira-Formosinho (2007), A metodologia transmissiva centra-se no conhecimento que se quer comunicar, através dos saberes considerados essenciais e inalteráveis. O professor é visto como o emissor daquilo que ontem lhe foi “contado”, sendo ele o elo de ligação entre património cultural e a criança. Além disso, é visto também como um emitente que utiliza recursos estruturados (como as fichas propedêuticas, ou manuais). O professor é a pessoa que toma a iniciativa, define os objetivos e planifica as atividades.

A criança é vista como uma folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los, sendo que a aprendizagem acontece de uma forma passiva.

Por outro lado Fosnot (1996) afirma em relação a metodologia construtivista que “o construtivismo é uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como “se chega a conhecer” (Fosnot 1996, citado por Pires, 2010, p.20).

Esta metodologia valoriza o desenvolvimento do conceito e a compreensão aprofundada, tem como objetivos viver a vida, inclui-se no processo de aprendizagem, dar significado à experiência promovendo o desenvolvimento.

A motivação oferecida aos alunos, faz com que estas assumam o papel principal, tendo como base o interesse inerente da tarefa e a motivação das próprias. O seu papel é questionar, participar na planificação das atividades bem como investigar e cooperar.

Nesta metodologia, “o professor deve somente organizar o ambiente, escutando e observando para posteriormente planificar, avaliar, formular perguntas e estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Pires, 2010, p.22).

Todavia Fosnot (1996, p.53 citado por Pires, 2010, p.21), define o construtivismo como sendo “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social”. Este modelo preocupa-se com a importância de aprendizagem ativa, dos processos de reflexão bem como a interação com o mundo e com os outros.

Em suma...

O TDAH (Tratamento do Défice de Atenção e Hiperatividade) ainda é um assunto desconhecido pela maioria dos professores. As informações que necessitam a nível teórico, como causas, idade de manifestação, médico especialista, cura e tratamento estão distantes dos docentes que, muitas vezes, lecionam exatamente para esse público.

No entanto, no que toca às questões que envolvem a prática de sala de aula, cujas respostas vão ao encontro dos acontecimentos vividos no dia-a-dia, como prevalência sexual, capacidade de concentração e manifestações comportamentais, são corretamente assinaladas, demonstrando a sensibilidade que existe por alguns professores mesmo quando não há a busca pelo assunto em específico.

Todas as adaptações não dependem de um sistema mas sim do próprio professor, que, tendo em conta os seus recursos, reúne condições para que, ao analisar a sua turma, adapte uma metodologia de maneira mais produtiva possível.

Claro está neste sentido, que o ato educativo deve centrar-se na adaptação do currículo de “...forma a responder às necessidades e capacidades de todos e de cada um dos alunos.” (Correia, 2010, p.62), considerando os ritmos e estilos de aprendizagens dos alunos, como também as suas características, interesses, saberes e problemas.

Sem dúvida que compete assim mais uma vez, à escola e a todos os intervenientes no processo educativo (pais, professores, técnicos de saúde e de intervenção social e comunidade) criar condições para que, no futuro, “...estas crianças sejam autónomas e respeitadoras das regras sociais, capazes de se adaptarem à escola e às exigências da vida social.”. (Gonçalves, 2009, p.116).

Por todas estas razões, concluo que apesar do professor não ter conhecimento teórico suficiente para discorrer com propriedade sobre o TDAH, a sua prática escolar permite-lhe observar, analisar, levantar hipóteses e adaptar a sua metodologia, independente do que o sistema lhe oferece, possibilitando assim que esse aluno seja respeitado e seja realmente incluído na sala de aula como qualquer outro colega.

3. A importância da Família no Desenvolvimento da Criança.

A participação dos pais na vida da escola faz-se como direito de cidadania. É esse o primeiro direito que leva os pais à escola. Porque, depois, a segunda parte deste mesmo tema, o acompanhamento dos filhos, faz pensar noutra realidade, que é o acompanhamento que fazem aos filhos em casa. (Soares, 2005, p.69)

Durante este estágio no 1.º Ciclo, a turma que me acolheu, composta por 20 elementos, compreendia alunos que se encontravam em diferentes níveis de aprendizagem, não sendo reflexo da diferença de idades, eram, manifesta falta de estimulação e apoio por parte dos seus familiares, que, agravado com alguns problemas psicológicos, assim determinava tal diferenciação.

Estes fatores levaram a que alguns alunos tivessem dificuldades de aprendizagem, não conseguindo muitas das vezes, acompanhar o raciocínio dos seus colegas, o que os pôde fazer, por vezes, desmotivar da matéria que estava a ser lecionada.

De todos os alunos da turma, destacaram-se dois. Um deles, uma criança que fora adotada, sendo extremamente inteligente era, no entanto, ao mesmo tempo um grande perturbador da turma. Tinha sempre de ter a última palavra, o que levava a tornar-se mal-educado com os colegas e até mesmo com a própria professora. Pudemos constatar, tanto eu com as minhas colegas de estágio, que os pais haviam dado total liberdade à professora cooperante para atuar com a criança, caso fosse necessário.

A outra criança era um aluno referenciado, encontrava-se num nível de aprendizagem inferior ao que a sua idade exigiria, uma vez que tinha bastantes dificuldades na escrita e na leitura, não conseguindo por vezes fazer a correspondência fonema-grafema, dando assim muitos erros.

Em compensação, este aluno tinha uma boa capacidade de raciocínio e uma excelente criatividade, contudo só aplicada quando queria, [*estava para aí virado*], não respeitando muita das vezes, as atividades que se encontravam a decorrer.

A criança referida, para além de ter dificuldades de aprendizagem, tinha também um clima familiar instável, o que me levou a questionar se a família é um dos fatores primordiais para a existência de tais comportamentos. O que leva estes alunos a agirem desta forma, Será a família a grande responsável por tudo; Onde estará a deficiência deste tipo de educação/formação, são questões que coloquei a mim própria.

Neste sentido, a escola precisa desenvolver com os encarregados de Educação das crianças relações próximas, onde a Comunicação e troca de ideias seja uma constante, no interesse mútuo, do bem-estar, da segurança e do desenvolvimento das crianças.

Desta forma, “a família constitui a primeira instância educativa do indivíduo” (Homem, 2002, p.36), devendo também procurar estar atenta e integrada nas atividades pela escola desenvolvidas.

Mais relevante do que pensar na criança e nas suas características individuais, o educador/ professor deve, primeiro, pensar nela como alguém pertencente a uma família, com história, que lhe transmite valores, tradições e costumes.

A família tem um papel fundamental e insubstituível na educação das crianças. Epstein (1987), tendo por base a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner sobre os diferentes contextos em que o indivíduo atua, refere que a família é um dos ambientes mais importantes do mundo ecológico da criança, uma vez que é através dela que a criança tem o primeiro contacto com o mundo ao seu redor.

Embora as responsabilidades da escola sejam distintas das responsabilidades das famílias, sabemos que existem obrigações comuns entre elas. (Epstein, 1987).

A participação e implicação da família na vida escolar das crianças deve fazer parte das preocupações, tanto dos profissionais de educação, como também das próprias famílias (Reis, 2009).

Uma relação saudável e de entreajuda entre o meio familiar e o meio escolar só traz vantagens ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando estas duas dimensões da sua vida se cruzam e se complementam é natural que a criança se sinta mais segura, mais confiante e mais feliz tanto num meio como no outro, (ME, 1997).

De facto, por outro lado, apesar de termos considerado os dois alunos a quem dei destaque anteriormente, a verdade é que esta escola onde estagiei foi exemplo desta entreajuda entre o meio familiar e a escola. Sempre que eu ou as minhas colegas de estágio pedíamos materiais às crianças, desde pesquisas ou até mesmo roupas para dramatizações no dia seguinte, quase todas elas, até mesmo as que viviam em situação socioeconómica mais difícil, aderiam.

A família, hoje, não é mais vista como um sistema privado de relações, pelo contrário, as atividades individuais e coletivas estão intimamente ligadas e influenciam-se mutuamente em qualquer lugar e tempo.

O que ocorre na família e na sociedade é sintetizado, elaborado e modificado, provocando a evolução e atualização da sua história na sociedade, (Kreppner, 1992). A família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos e significados possibilita o compartilhar de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e das suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências.

De acordo com Kreppner (2000), a família e as redes de interações asseguram a continuidade biológica, as tradições, os modelos de vida, além dos significados culturais que são atualizados e resgatados, cronologicamente. Ao desempenhar as funções, dentre as quais a socialização da criança, a família estabelece uma estrutura mínima de atividades e relações em que os papéis de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, e outros, são evidenciados.

Todavia, a formação dos vínculos afetivos não é constante, pelo contrário, esta vai-se diferenciando e progredindo mediante as modificações do próprio desenvolvimento da pessoa, as demandas sociais e das transformações sofridas pelo grupo sociocultural (Kreppner, 2000). De acordo com este autor, além de se adaptar às mudanças decorrentes do crescimento dos seus membros, a família ainda tem a tarefa de manter o bem-estar psicológico de cada um, buscando sempre nova estabilidade nas relações familiares.

É importante salientar que a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores e que é também constituído por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2002). É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela (Rego, 2003).

O sistema escolar, além de envolver uma gama de pessoas, com características diferenciadas, inclui um número significativo de interações contínuas e complexas, em função dos estágios de desenvolvimento do aluno. Trata-se de um ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos e a preparação para a inserção na sociedade (Oliveira, 2000).

A família, como já referi ao longo deste texto, desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da criança, uma vez que é através dela que se constroem pessoas adultas com uma determinada autoestima e onde aprendem a enfrentar desafios e a assumir responsabilidades.

Os pais devem assegurar a sobrevivência dos filhos, o seu crescimento saudável e proporcionar verdadeiros momentos de socialização.

No entanto, no que toca à criança que referi anteriormente com uma grande criatividade, não era patente este assegurar de crescimento por parte da mãe. Esta criança tinha uma necessidade de carinho bem como de atenção. Procurava inúmeras vezes fazer com que uma de nós estagiárias, estivéssemos o tempo todo ao seu lado.

“Rogério” como o vou apelidar, falava imenso no pai e na “tia”, nome titulado à madrasta, pela criança.

Neste sentido, o dever de acarinhar e estimular a criança de modo a transformá-la num ser humano com capacidade para se relacionar competentemente com o seu meio físico e social, assim como para responder às exigências necessárias à sua adaptação ao mundo, não era feito pela progenitora.

Acho importante referir que “Uma das profissões mais difíceis é a de ser pai, e a única para a qual não há formação.” (Ausloos, 1996, p.153), sendo esse o motivo pelo qual cada pai deve educar os seus filhos da forma que acha mais pertinente.

Tudo afeta muito a criança, principalmente famílias desajustadas nascidas de divórcios, nomeadamente de forma litigiosa, ou seja, com brigas e muitas desavenças, o que proporciona conflitos na mente dos filhos. E quando há realmente a separação, muitas mães não assumem para aos filhos que estão separadas do pai, o que faz com que haja vários pontos de interrogação na mente dessas crianças, bem como falências de índole afectiva.

Em consequência, este pequeno indivíduo terá problemas de relacionamento, de aprendizagem na escola, o que o tornará uma criança nervosa e agressiva, tal como afirma Tiba, com “ (...) queda no rendimento escolar, grande apatia, insónia, isolamento e até mesmo somatizações como dores de cabeça, estômago e mau funcionamento intestinal. Tudo pode doer. É o corpo chorando lágrimas que olhos contiveram” (Tiba. 2005, p. 204).

Tiba (2005) ressalta ainda que a melhor maneira para amenizar um eventual problema no desenvolvimento da criança é conversar e explicar o motivo da separação, enfatizando que não é ela a causa do divórcio.

As famílias de hoje carecem de tempo para conviver e para comunicar. Encontrar tempo para ouvir e para falar, significa deixar de lado muitas outras coisas que nos interessam muito, mas que não são tão importantes. Por vezes, a falta de assunto associada ao stress do dia-a-dia aumentam o distanciamento entre os membros da família.

A verdade é que os pais devem fazer um esforço no sentido de fomentar o diálogo e consequentemente os laços familiares, até porque, existe sempre algo para contar desde alguma peripécia que tenha ocorrido no trabalho, uma tarefa doméstica, um programa na rádio, o futebol, entre outros assuntos.

“Não ignorando as necessidades que a sociedade atual impõe aos pais, e que eles próprios constroem, é vital que se olhe para o avô como um adulto que tem uma vida, experiência e identidade própria que não pode ser subjugada às necessidades da nova geração de pais” (Rego, 2002, p.34).

Para além dos pais, os restantes membros da família (avô, avó, tios, ...) também desempenham um papel de extrema importância no desenvolvimento das crianças por exemplo (contando histórias, revelando a sua própria vida passada, ...).

As crianças também devem participar e enriquecer os restantes membros da família com as suas aventuras e peripécias. Aprender a dialogar em família é algo acessível a todos e acima de tudo construtor de sentimentos.

Estas aprendem continuamente através dos seus pais, não só o que estes lhes contam, mas também, sobretudo, pelo que veem neles, como eles atuam, como respondem perante os problemas. Em definitivo, as crianças observam e copiam o proceder dos seus pais perante a vida.

A verdadeira educação nos valores transmite-se, passa dos pais para os seus filhos desde o dia do nascimento até ao final da vida.

A família é a instituição mais privilegiada da educação, pois é no seu meio natural que o homem nasce e existe e onde se desperta como pessoa, “desde que nascemos que aprendemos a comunicar e a relacionarmo-nos com os nossos semelhantes, e adquirimos determinados comportamentos que nos permitem interagir com o que nos rodeia ” (Ballenato, 2003, p.27), exercendo enorme influência quer na integração escolar quer no desenvolvimento dos filhos.

Na família pontua-se a aprendizagem da gestão afetivo-emocional, enquanto na escola se canaliza o processo no sentido de adquirir competências específicas, com conteúdo intelectualizado.

Em conclusão, penso que é de extrema importância o conhecimento da influência que os sistemas familiares têm sobre o desenvolvimento e comportamento das crianças e dos jovens da nossa sociedade.

É de suma importância o orientador educacional ampliar a sua visão diante da realidade em que se encontra a escola e todos os que estão inseridos nela direta ou indiretamente, para poder estruturar o seu trabalho, buscando alternativas de atuação junto dos alunos, professores e pais.

Entre as mais variadas e acutilantes relações que influenciam diretamente o processo de aprendizagem das crianças, encontramos a das relações familiares que merecem uma atenção muito especial e aprimorada. Ela traduz antes de tudo os comportamentos, uns inatos, outros que vamos adquirindo ao longo da vida, perante tudo o que rodeia a criança. Entender tal ambiente é abrir caminho para um maior entendimento do processo de ensino/aprendizagem das crianças/alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo esta etapa do meu processo formativo chegado ao fim, considero importante refletir sobre todo o meu percurso académico, onde desenvolvi competências profissionais.

Este estágio, por ter sido o mais longo e o mais exigente em todo o meu percurso académico, foi, de facto, essencial na minha formação enquanto futura educadora/ professora.

Considerando assim, todo este percurso como uma caminhada, vivenciei e revivi uma mistura de emoções, desde o primeiro momento que entrei tanto na instituição de pré-escolar como numa sala de aula em primeiro ciclo. Sobressaindo desta forma no meu pensamento, a noção de que as responsabilidades seriam completamente diferentes, uma vez que caía sobre mim as aprendizagens significativas das crianças no geral.

Contudo e emoções à parte, foi importante tomar conhecimento dos contextos onde me inseri, daí o processo educativo ter sido iniciado com a observação, tal foi bastante importante para conhecer melhor o ambiente educativo, as crianças bem com o mundo que os rodeia.

O estágio em dois níveis de educação contíguos incentivou também em mim a tomada de consciência e a aquisição de competências instrumentais relativas ao trabalho de articulação entre Educação Pré-escolar e primeiro ciclo, permitindo-me uma compreensão alargada dos objetivos específicos de cada nível e da necessária continuidade pedagógica que, certamente, beneficiará as minhas práticas futuras, quer ao nível da educação pré-escolar, quer a nível do 1.º CEB.

Como tal no que diz respeito à educação Pré-escolar, pude contar com o apoio da Educadora cooperante no desenvolvimento do projeto. Graças à sua experiência e disponibilidade, a partir da partilha de perspetivas e opiniões sobre a prática educativa, foi possível alargar os meus horizontes e melhor conhecer as suas preocupações, intencionalidades, prioridades e valores a desenvolver com o grupo. Também através da observação das suas práticas e das várias conversas/reflexões

conjuntas foi possível compreender a razão pela preferência de determinadas metodologias e estratégias, bem com as vantagens e as desvantagens a si associadas.

Foi um privilégio estagiar com alguém com tanto a repartir, com tanto interesse e gosto pelo trabalho que desenvolve com as crianças.

Este ambiente educativo, mais do que um contexto inspirador pelas práticas pedagógicas, pela organização das rotinas e da sala de atividades, pela propensão de atividades de pura autonomia e respeito pelo grupo, foi um exemplo vivo de como é possível orientar uma prática educativa centrada na criança, nos seus interesses e nas suas necessidades. Como tal desde logo, uma das minhas intenções foi a de me aproximar ao máximo a minha prática à desta profissional.

Facto que me levou tanto a mim como a minha colega de estágio a absorver todas as suas sugestões, correções e apoios para melhorar as nossas prestações e, inclusive, as nossas planificações.

Ainda que planificar seja uma tarefa realizada em traços muito gerais, este estágio deu-nos a conhecer enquanto estagiárias pontos que requeriam uma atenção redobrada para que as interações e as tarefas dinamizadas ocorressem segundo os interesses e necessidades das crianças.

Já no 1.º CEB, a implementação da metodologia de trabalho de projeto revelou-se um maior desafio. Uma vez que aliadas às metas curriculares a cumprir, exigiu na prática uma maior articulação entre os conteúdos curriculares a explorar e as temáticas do projeto a desenvolver. É sem dúvida uma tarefa estimulante, tanto pela imprevisibilidade dos acontecimentos associados tanto pela integração de alguns conteúdos.

O desenvolvimento do projeto com as crianças do 1.º CEB, através da própria dinâmica do grupo foi uma aprendizagem muito significativa na minha formação enquanto profissional. Não só por ser uma experiência desafiante nunca antes experimentada como pela forma como fomos acolhida(s) pela professora cooperante.

As crianças foram muito recetivas, revelando-se muito empenhadas e autónomas, levando assim a existência de um ambiente educativo dinâmico quase familiar, caracterizado pela forte participação de todas as crianças.

Foi bom sentir desta forma que o projeto foi abraçado pelo grupo que, ativamente, chegou até aos seus familiares.

Todavia, a dificuldade é parte integrante de qualquer aprendizagem, como tal, todas as dificuldades experimentadas tanto em pré-escolar como em primeiro ciclo tiveram o seu contributo, tal como o processo seguido para as ultrapassar. É essencial desta forma, saber partilhar e saber levar em consideração as diferentes opiniões que vão surgindo. Só assim nos podemos tornar educadores(as)/professores(as) reflexivos(as), dialogantes, abertos(as) à mudança e à aprendizagem ao longo da vida.

As duas práticas educativas foram um processo de autocorreção e autoformação, que nos levaram a refletir e a esforçar por melhorar alguns aspetos da ação educativa que poderiam ser aperfeiçoados, principalmente na gestão do tempo.

Apesar dos obstáculos encontrados durante a preparação das práticas educativas, em parte devido à necessidade de incluir determinados conteúdos preestabelecidos a par do desenvolvimento do projeto, através do trabalho cooperativo consegui ultrapassar estas dificuldades.

Para finalizar, seja de que forma ou em que circunstância for, é importante realçar que o educador/professor deve observar atentamente cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, planear o processo educativo para proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento e aprendizagens significativas, agir com um intenção educativa, avaliar o processo e efeitos, comunicar o conhecimento que tem da criança e da sua evolução a outros adultos, e articular com os pais e colegas a preparação da transição para os ciclos posteriores.

Concluindo, sei que existem ainda inúmeras aprendizagens por fazer, mas com toda a certeza, irei ter novos rumos onde trilhar. Todavia, um dos ensinamentos que levo comigo prende-se com o facto de ser cada vez mais preciso focalizarmos-

mos, enquanto profissionais de educação, nos talentos e aptidões das crianças, ao invés de nos concentrarmos apenas nas semelhanças que existem entre as mesmas.

São essas diferenças que, trabalhadas na direção certa, triunfarão em cidadãos com sentimentos de realização pessoal, de felicidade e harmonia de viver.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

Aires, P. (1999). *Problemas de comportamento*. Porto: Porto Editora.

Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). *Ser Professor do 1ºCiclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.

American Psychiatric Association (APA). (2002). Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais (4ª ed., texto revisto). Lisboa: Climepsi Editores.

Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos* (3ªEdição). Lisboa: Verso da Kapa.

Arends, Richard I. (1995). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill

Arends, Richard I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill, 7ª ed.

Ausloos, G. (1996). *A competência das Famílias – Tempo, Caos, Processo*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.

B

Bahia, S. (2008). *Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva*

Ballenato, G. (2003). *Educar sem Gritar – Pais e filhos: Convivência ou sobrevivência?*. Lisboa: Esfera dos livros.

Barkley, R. A. (2002). *Transtorno de défice de atenção/hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde*. Porto Alegre: Artmed.

Bastos, H. (2007). *A criança de Transição – Estudo das Representações as Atitudes face ao 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Universidade Portucalense.

Bogndan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Quantitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

C

Carvalho, J. (2007). Manual de Sobrevivência para professores, estratégias disciplinares e motivacionais para utilizar em contexto pré-escolar e escolar. Braga: Edições PsiFala.

Clark, A & Moss, P. (2005). Spaces to Play: More listening to young children using the Mosaic approach. Ncb: London.

Coll,C,; Palacios,J,; Marchesi, A. (2001). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. Volume I. Porto Alegre: Artmed.

Correia, L. (2010). *Educação Especial e Inclusão: Quem Disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Cunha, A. C. (2008). Ser Professor: bases de uma sistematização. Braga. Casa do Professor.

D

Denzin, N. E Lincoln. Y. (2000). *The discipline and practice of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication.

desenvolvimentista. In Bahia, S. (2008). Actas do Congresso Ibero-Americano de

E

Educação Artística: Sentidos Transibéricos (pp. 95-102). Beja: Associação de

Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. kaufmann, & F. Losel (Eds.), Social Intervention: Potential and Constraints, (pp. 121-136). Berlin: de Gruyter.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores* (1ªEdição). Lisboa: Edições Técnicas.

F

Formosinho, J. (2007). *A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (p.13-42). Porto. Porto Editora.

Formosinho, J. (2007). II – *A Contextualização do Modelo Curricular High-scope no Âmbito do Projecto de Infância*. In

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perpetivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Freire, F. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessarios à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedago.

G

Gambôa, R. (2011). *Pedagogia em participação: Trabalho de projeto*. In J. Formosinho & R. Gambôa (orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.

Garcia, I. (2001). *Hiperatividade: Prevenção, Avaliação e tratamento na infância*. Lisboa: Editora McGraw Hill Portugal.

Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de apoio a educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.

Gomes, S. (2012). *Vivências escolares: Modelos organizativos de resposta a alunos com perturbação de hiperatividade com défice de Atenção*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial.

Gonçalves, C. (2009). *Perturbação de hiperatividade com défice de atenção: projeto de intervenção*. Dissertação apresentada para a obtenção de grau de mestre em educação Especial, no Curso de Mestrado em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.

Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

González-Pérez, J. & Pozo, M. (2004). *Educar para a não violência: perspectivas e estratégias de intervenção*. 1.ª Edição. Madrid: keditora.

H

Hewett, F. M. , Taylor, F.D. (1980). *The emotionally disturbel child in the claroom*, 2ª Edição, Boston: Allyn and Bacon.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011), *Educar a Criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Banet, B. e Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Gulbenkian.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a família – As fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

K

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kinney, L. & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças: Educação Infantil em Reggio Emilia*. São Paulo: Artmed.

Kreppner, K. (1992). Developing in a developing context: Rethinking the family's role for children development. In L. T. Winegar & J. Valsiner (Orgs.), *Children's development within social context* (pp. 161-179). Hillsdale: Lawrence Elbaum Associates.

Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16(1), 11-22.

L

Laurent, J. (1999). *La tradition oral enfantine et l'éducation musicale à l'école*. Niort: CRDP Poitou- Charentes.

Leavers, F. & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de projeto I – Aprendendo por projetos centrados em problemas*. Afrontamento. Porto.

Lopes, J. (2003). *A hiperatividade*. Coimbra: Quarteto.

Lopes, J. (2009). *Comportamento, aprendizagem e “ensinagem”*. 1.ª Edição. Psiquilibrios Edições: Braga.

M

Mahoney, A. A. (2002). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), *Psicologia & Educação: Revendo contribuições* (pp. 9-32). Lisboa: Educ.

Matias, G & Vasconcelos, T. (2010). *Da natureza às práticas – estudos de Natureza educacional. Aprender a ser Educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial*. Lisboa: Escola superior de educação.

ME. (1987). *A criança Diferente*. Lisboa:GEP.

ME. (1997). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.

ME. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação

Ministério da Educação (2006). Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico. 5ª edição. Lisboa: M.E.

Moss, P. & Clark, A. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: ncb.

N

Nabuco, M. E. (1992). Transição do Pré-escolar para o Ensino Básico. Revista do Instituto de Inovação Educacional, Volume 5 (n.º1): pp. 81-87.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, Os professores e a sua formação. Dom quixote. Lisboa.

Nóvoa, A. (org), Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M., Cavaco, M. H., e Woods, P. (1995). *Profissão Professor* (pp.93-124). (2ª Edição). Porto: Porto Editora.

O

Oliveira, Z. M. R. (2000). *Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva socio-histórica*. Porto: Caderno do CEDES.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *A perspectiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-participação*. In J. Formosinho & R. Gambôa (orgs.). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o Mundo. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro. In Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, A. (s/d). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. Porto Alegre: Artemed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

P

Papália, D., Olds S. & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento Humano*. Artmerd: São Paulo.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto : Porto editora.

Piaget (1994). *Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Pires, M. (2010). *Prática de ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar-sistema de acompanhamento de crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Professores Expressão e Comunicação Visual.

Q

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências Sociais* (1ªEdição). Lisboa: Gravidia.

R

Régio, J. (2008). Educador de Infância. Acedido em 4 , Março, 2015, em:<http://psicologia.esc-joseregio.pt/wpcontent/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf>.

Rego, T. C. (2003). *Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades*. Porto: Porto Editora.

Reis, M. (1987). Educação Pré-Escolar – Educação para a infância, Educação para o sucesso Académico. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Unidade científico- Pedagógica de Educação. Minho..

Reis, P. (2009). A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, M. I. (2005). Do jardim-de-infância à escola: estudo longitudinal duma corte de alunos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Roldão, M. (2009). *Que Educação queremos para a Infância?* Em I. Alarcão (ED.), *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.

Rutherford, R. & Lopes, J. (2001). *Problemas de Comportamento na sala de aula. Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.

S

Sanches, R. (2001). *Comportamento e Estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Santana, I. (2005). *Aprendizagem da Escrita. Revisão Cooperada do Texto*. Porto: Porto Editora.

Serra, C. M. A. M. (2004). *Curriculo na Educação Pré-escolar e na articulação curricular com o 1ºCiclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Soares, M. (2005). *Educação e Família*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*.– 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas –. Lisboa: Instituto de Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*.– 3.º Volume – Música e Artes Plásticas –. Lisboa: Instituto de Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. (2ªEdição). Lisboa: Livros Horizonte.

T

Tavares, J. & Alarcão, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Tiba, I. (2005) *Quem Ama, Educa! Formando cidadãos éticos*. São Paulo: Ed. Integrare.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas Práticas Pedagógicas*. Porto: Edições Asa.

V

Vasconcelos, T. (2009a). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras* (1ª Edição), Lisboa; Texto Editores.

Vasconcelos, T. (2009b). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vasconcelos, T.(2007). *Transição jardim de infância – 1º ciclo: um campo de possibilidades*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância nº81.

Vaz, J.(1999). *Indisciplina na sala de aula. Enquadramento da problemática e estratégias de intervenção contraídas no modelo comportamental*. Coimbra: ESEC.

Z

Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. (1.ª Edição). Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação ou Normas consultada:

Decreto-lei n.º18/2011 de 2 de Fevereiro. Diário da República n.º23/11 – 1ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº241/2001 de 30 de Agosto. Diário da República nº 241/2001- I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular nº17/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. Avaliação na Educação Pré-escolar. Ministério da Educação. Lisboa.

Web grafia

- <http://psicologia.esc-joseregio.pt/wp-content/uploads/2008/10/educador-de-infancia.pdf> (01/02/2015; 15h05).

APÊNDICES

Apêndice 1 – Entrevista às crianças A e B referente à Abordagem de Mosaico.
Entrevistas às Crianças

Nome: Criança A

Idade: 5 anos.

E- “Gostas de vir ao J.I?”

C- Sim...

E- Porquê?

C- Faço desenhos, fazer puzzles, ouvir histórias.

E- Porque vens ao J.I.?

C- Para aprender...

E- O que é aprender?

C- Uma coisa que não sabemos e que vamos saber.

E- O que menos gostas no J.I?

C- É difícil... Quando a Bia tirou o chapéu e eu fiquei de castigo.

E- E porque é que não gostaste?

C- Fico sentada sem fazer nada...

E- Qual é sítio que mais gostas no J.I?

C- Na Rua.

E- Porquê?

C- Posso brincar a correr.

E- Qual é o sítio que mais gostas na rua?

C- No escorrega, porque desço sem andar.

E- Então e o sítio que menos gostas?

C – Atrás da escola, porque existem lá muitas formigas e estão lá alguns meninos e magoam-me...

E- E o que é que gostavas que existisse na escolinha, que não há?

C- Um túnel.

E- De que cor?

C- Azul!!

E- Porquê?

C- Gosto de azul, porque se eu misturar azul com azul claro dá a cor do mar.

E- Tu gostas do mar?

C- Sim.

E- O que sentes no mar?

C- Que estou a ser molhada.

E- E gostavas que o túnel estivesse a onde?

C- Cá fora.

E- Qual é a tua melhor amiga?

C- A Luana e a Matilde.

E- E o menino ou menina que menos gostas?

C- Bia, Gonçalo M.

E- Porque vieste para esta escolinha?

C- Porque ficava mais perto desta casa.

E- A escola cheira a quê?

C- Não cheira a nada.

E- Obrigada pela tua ajuda!!”

Nome: Criança B

Idade: 5 anos

E-“ Porque vens ao jardim-de-infância?

C- Para aprender coisas.

E- O que aprendes?

C- A portar-me bem, fazer trabalhos melhores, a não magoar os meninos, a não empurrar os outros meninos.

E-O que é que mais gostas no jardim-de-infância?

C- Trabalhar.

E- Como assim? Dá-me exemplos?

C- Desenhar.

E- Porque gostas tanto de desenhar?

C- Porque é bonito.

E- Então e o que menos gostas na escola?

C- Nada.

E-Qual o sítio que mais gostas na escolinha?

C- Na rua.

E- Porquê na rua?

C- Porque podemos brincar.

E- O que é para ti brincar?

C- É brincar à bola.

E- Gostas de brincar à bola com quem?

C- Com os meninos todos.

E- Qual é o sítio que menos gostas?

C- Não gosto de andar ao pé do portão.

E- E o que é que gostavas de mudar na escolinha?

C- Gostava que a escola tivesse um brinquedo foguetão.

E- Huum, e quais são as pessoas que mais gostas?

C- Pires e Pedro Nuno.

E- E as pessoas que menos gostas?

C- Gonçalo M.

E- Porquê?

C- Porque se porta mal.

E- Porque achas que ele se porta mal?

C- Porque só faz aneiras.

E- Qual era a pessoa que tu escolhias para dares mais maminhos?

C- A Liz.

E- Porquê?

C- Porque ela é gira.

E- O que gostas que a Liz faça contigo?

C- Brincar comigo, aos legos.

E- Obrigada pela tua ajuda!”

Apêndice 2 – Entrevista aos pais

Entrevista a criança B

- Qual foi o motivo por ter inscrito o seu filho/educando neste jardim-de-infância?
A mãe já tinha frequentado o jardim-de-infância e gostamos muito do resultado. As auxiliares e educadoras são excelentes.
- O que acha que o seu/sua filho/a gosta mais no jardim-de-infância?
As crianças com os colegas, as educadoras, as regras que fazem, etc.
- O que acha que o seu/sua filho/a gosta menos no jardim-de-infância?
Nunca mencionou nada em particular.

- Quais serão os amigos que o seu/sua filho/a gosta mais de brincar?
Quase todos, mas em geral o Pires.
- Quais serão os amigos que o seu/sua filho/a gosta menos de brincar?
Nunca mencionou nenhum em geral. Às vezes refere o Gonçalo Negro.
- Na sua opinião, o que será mais importante no jardim-de-infância para o seu filho/educando?
O seu comportamento e a boa disposição de todos os que lá trabalham.
- Geralmente, o seu/sua filho/a comenta o dia-a-dia que teve no jardim-de-infância?
Sim.

- Se tivesse de comentar algo sobre o jardim-de-infância o que diria?
Agradecemos o jardim a qualquer pessoa que necessitar para inscrever um filho. É um jardim-de-infância onde há uma grande amizade e compreensão entre alunos, educadoras e auxiliares.

Um muito obrigado!
As estagiárias

• Qual foi o motivo por ter inscrito o seu filho/educando neste jardim-de-infância?

A proximidade de casa.

• O que acha que o seu/sua filho/a gosta mais no jardim-de-infância?

Gosta dos amiguinhos, das professoras e das brincadeiras que faz com elas.

• O que acha que o seu/sua filho/a gosta menos no jardim-de-infância?

De alguns meninos que ele diz que são maus.

• Quais serão os amigos que o seu/sua filho/a gosta mais de brincar?

Leonor Belo
Rafaela Cruz
Rafaela Belo
Izabela Batista
Filipe

• Quais serão os amigos que o seu/sua filho/a gosta menos de brincar?

Gonçalo Hecho
Beatriz

• Na sua opinião, o que será mais importante no jardim-de-infância para o seu filho/educando?

A boa relação com os colegas e professoras.
O bem-estar durante o dia.
Atividades que eduquem brincando.

• Geralmente, o seu/sua filho/a comenta o dia-a-dia que teve no jardim-de-infância?

Sim, costuma contar.

• Se tivesse de comentar algo sobre o jardim-de-infância o que diria?

No geral é um bom jardim-de-infância. O facto de a Raquel Trancoso ter sempre vontade de ir, só me diz que é bem tratada. Gosto do pessoal docente bem como do pessoal auxiliar. São muito atentos e disponíveis.

Um muito obrigado!
As estagiárias

Entrevista a criança A

Apêndice 3 – Entrevista à Educadora Cooperante

No âmbito do Mestrado de pré-escolar e 1ºCiclo, nós estagiários pedimos a sua colaboração para preencher este inquérito, no seguimento de um trabalho onde as crianças da sua sala têm colaborado regularmente.
Desde já informamos que todos estes dados são anónimos e confidenciais.

• Para si, qual será o motivo da criança vir ao jardim-de-infância?

As crianças vêm para o jardim de infância por questões de ordem social, nomeadamente a necessidade que as famílias têm de deixar os filhos num ambiente seguro e ao mesmo tempo o JI oferece a possibilidade de acrescentar um fator muito importante que é o facto das crianças contactarem com novos amigos, novas aprendizagens, novas experiências, e puderem, assim, desenvolverem-se em todas as Áreas de Conteúdo de forma harmoniosa e global.

• E para si, qual é o motivo dos encarregados de educação de inscreverem os seus educandos nesta instituição?

As mesmas referidas anteriormente

• O que acha que esta instituição oferece às crianças?

Oferece um ambiente seguro, afetivo e de caráter educativo.

• Na sua opinião, qual o local dentro e fora da instituição que as crianças mais apreciam?

Dentro: sala de atividades
Fora: recreio exterior

• O que acha que as crianças menos gostam quando vêm para a instituição?

No início, na fase da sua integração, é o facto de terem de se separar dos familiares. Contudo, esta fase é breve e passageira.

• O que é que acha que as crianças mais gostam quando vêm para a instituição?

Poderem brincar com novos jogos, fazerem novos amigos, aprenderem coisas novas e terem adultos com quem se sentem seguros.

• Qual é na sua opinião, a pessoa mais importante ou que a generalidades das crianças mais gostam na instituição?

Educadora/s e Auxiliares

• Qual é na sua opinião a pessoa menos importante ou que a generalidade das crianças menos gostam na instituição?

Aquela com que menos a criança contactar no seu dia-a-dia.

• Se tivesse que comentar algo sobre o jardim-de-infância o que diria?

Jardim de Infância com boas condições físicas. De equipamento e materiais.
Boa equipa de trabalho.
Bom ambiente relacional entre o JI e as famílias.
Boa colaboração com a Associação de Pais.
Boa articulação com os diferentes parceiros educativos.

Apêndice 4 – Caracterização da sala de pré-escolar



Figura 1: placar para exposição de trabalhos

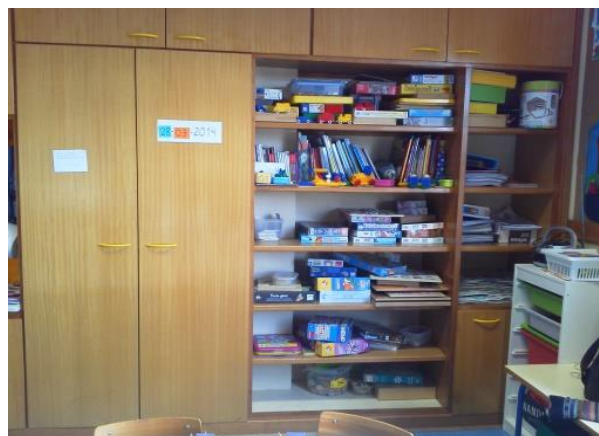


Figura 2: Armário dos arrumos e dos jogos



Figura 3: "Cantinho das TIC"

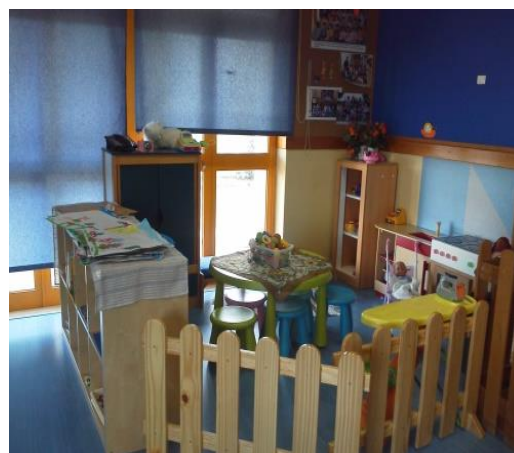


Figura 4: "Casinha das Bonecas"



Figura 5 :Placar materiais de apoio às rotinas



Figura 6: Mapa de Presenças

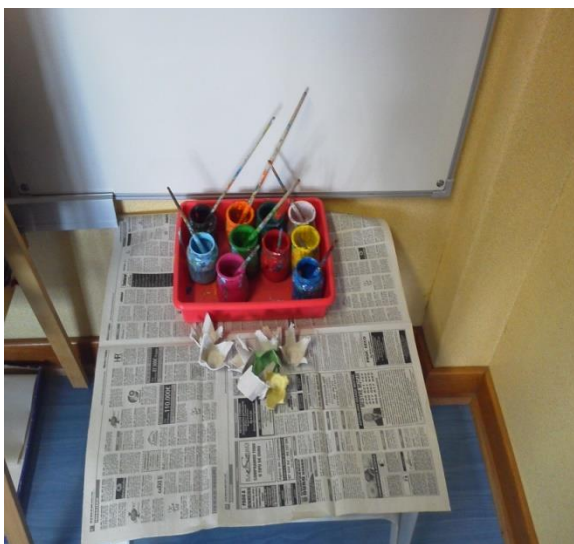


Figura 7: "Cantinho da expressão Plástica"



Figura 8: Gradeamento da instituição

Apêndice 5 – Construção da Teia referente ao Projeto em Pré-escolar



Figura 9 : construção da teia referente ao projeto em pré-escolar

Apêndice 6 – Atividade para acessórios de Dramatização em Pré-escolar



Figura 10: atividade referente aos acessórios para a dramatização acerca do projeto em pré-escolar

Apêndice 7 – Catálogo de roupas de personagens



Fig. 11: capa do catálogo com as roupas das personagens para a dramatização final do projeto em pré-escolar

Apêndice 8 – Atividades para a decoração da sala



Fig. 12: Atividade realizadas para a decoração da sala em pré-escolar

Apêndice 9 – Atividade para o Dia de Páscoa



Fig.13: atividade das crianças para o dia da Páscoa em pré-escolar

Apêndice 10 – Realização da Mascote



Fig.14: Realização da mascote da Rainha santa Isabel em pré-escolar

Apêndice 11 – Realização de um coche



Fig.15 :realização de um coche para a sala e posteriormente para a dramatização em pré-escolar

Apêndice 12 - Dramatização



Fig 16: dramatização da cena da Lenda da rainha santa e de Pedro e Inês em pré-escolar



Fig 17: dramatização da cena da Lenda da Rainha santa e de Pedro e Inês em pré-escolar

Apêndice 13 - Pictograma



Fig18: escolha da mascote através de um pictograma em pré-escolar

Apêndice 14 - Planificação 1 - Início do Projeto em Pré-escolar

Projeto: “Coimbra Com história” → “Personagens Emblemáticas”

Áreas de conteúdo: Conhecimento do Mundo;

Linguagem Oral;

Expressão plástica;

Formação Pessoal e Social;

Duração: 2 sessões (60 min+ 30min)

Faixa etária: 3-7 anos

Recursos:

Papel cenário;

Marcadores;

Elementos para teatro de sombras (foco, tela, personagens...);

Folhas de papel;

Lápis de cor;

Canetas de cor.

Finalidades: Conhecer personagens históricas da cidade de Coimbra

Reconhecer diferenças entre a Idade Média e os dias de hoje

Suscitar curiosidade e vontade de saber mais sobre a história da cidade

Saber escutar e respeitar momentos de silêncio

Desenvolver o gosto pela arte, desenho e ilustração

Operacionalização:

1ª Sessão

1ª Parte - 15 min

Diálogo com os grupos das duas salas sobre a história de D. Isabel e D. Dinis:

- O que se recordam?

- O que sabem?

- Quem foram?

- O que fizeram?

Introdução da história de D. Pedro e D. Inês – Comunicação da visita de D. Isabel à escola para o conto da história do seu neto (D. Pedro).

2ª Parte - 30 min

Conto da história de D. Inês e Pedro através de teatro de sombras. A contadora da história explica algumas palavras e conceitos desconhecidos e vai respondendo às perguntas das crianças.

3ª Parte - 15 min

Desenho ou desenhos ilustrativos da história ou da parte da história que mais gostaram.

2ª sessão

1ªParte - 25 min

Construção da teia do projeto com as crianças:

- Como seria a vida naquela época?
- O que gostariam de saber sobre o tempo dos reis?

2ªParte - 5 min

Divisão dos temas e histórias pelas duas salas.

Avaliação

A avaliação é feita através da análise das ilustrações feitas pelas crianças, por observação direta durante a atividade e pela análise do registo fotográfico.

Apêndice 15 - Planificação: Tema: “Vamos decorar a nossa salinha”, em Pré-Escolar

Idades do grupo: 3,4,5,6 anos

Tempo: 2 a 3 sessões de 45 minutos

Recursos:

Material Reciclado	Material Comum
<ul style="list-style-type: none">• Garragas de 1,5l• Tampas• Rolos de papel higienico• Caixas de ovos• Algodão	<ul style="list-style-type: none">• Tintas de varias cores• Tesouras• Cartolinas• Papel crepe• Fio de anzol• cola

Nota: qualquer outro material que os participantes acharem relevantes para o trabalho.

Finalidades educativas: promover o espirito de equipa

Promover a inter-ajuda

Desenvolver a imaginação/criatividade

Sensibilizar e dinamizar a reciclagem

Desenvolvimento da motricidade fina e grossa

Áreas de conteúdo (domínios/temáticas): expressão plástica

Área pessoal e social

Operacionalização:

Apartir de uma conversa com as crianças eis que surgiu a sugestão de uma delas de que o teto da sala estava muito triste, assim sendo as crianças das 3 idades começaram por dar sugestões do que gostariam que existisse no tecto.

A listagem ficou concluída com as seguintes sugestões:

- Nuvens
- Passarinhos
- Flores
- Girassóis
- Corações

Assim sendo e feita a listagem passamos a recolha de materiais e divisão de tarefas:

- Pintura dos rolos de papel higiénico
- Recorte/ pintura dos rolos
- Pintura dos girassóis
- Recorte dos passarinhos, nuvens
- Colagem dos recortes dos rolos de papel higiénico

Exemplo de confecção dos vários elementos existentes:

- Nuvens: cartolinas com algodão colado
- Passarinhos: cartolina e paapel celofane
- Flores: rolos de papel higienico recortados em tiras e posteriormente coloados
- Girasóis: cartão e tinta amarela
- Corações: rolos de papel higienico recortados em tiras

Por fim e depois de todas as quantidades necessarias confeccionas as crianças ajudam na colocação dos materias no tecto da sala.

Estratégias de Avaliação:

Observação directa e registo fotografico.

Apêndice 16 - Planificação :Tema: Prenda do dia da Mãe em Pré-Escolar

Áreas conteúdo: Expressão Plástica

Pessoal e Social

Duração: 45-60 min.

Faixas etárias: 3-7 anos

Recursos:

Lápis de cor;

Canetas de cor;

Quadrados de Papel;

Postais (em forma de vestido);

Cola;

Pedaços de cartolina;

Finalidades: Desenvolver a motricidade fina;

Desenvolver a capacidade de representação da figura humana;

Operacionalização:

1- As crianças retratam a mãe com lápis de cor, num quadrado de papel.

2- Colagem do retrato da mãe no postal em forma de vestido, escolhido pela criança.

3- Cada criança, decora a postal da sua mãe com pedaços de cartolina, podendo fazer padrões.

Avaliação:

A avaliação é feita através de observação direta na execução do postal e na análise do registo fotográfico.

Apêndice 17- Atividades pontuais feitas em primeiro ciclo referente ao projeto “Os Romanos”



Fig.19 : elaboração com os alunos de uma árvore de natal romana



Fig. 20: elaboração de ladrilhos romanos



Fig. 21: bonecos feitos em papel elaborados pelas crianças com personagens romanas



Fig. 22: elaboração de um postal de Natal

